

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komunikace mezi školou a rodinami žáků z etnických minorit
Communication between the school and families of pupils from ethnic
minorities

Bc. Adéla Bárová

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: Navazující mgr. ČJ – SPG

Odevzdáním této diplomové práce na téma Komunikace mezi školou a rodinami žáků z etnických minorit potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 15. listopadu 2019

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. za ochotu, pomoc a cenné rady při zpracovávání této diplomové práce.

ABSTRAKT

Tématem diplomové práce je komunikace mezi školou a rodinami žáků z etnických minorit. Teoretická část se nejprve zabývá obecně komunikací, vysvětluje pojem komunikace, popisuje sociální a pedagogickou komunikaci a základní složky komunikace. Pozornost je věnována také komunikantům, komunikační situaci, druhům komunikace a komunikaci efektivní. Další část se zaměřuje na interkulturní komunikaci, interkulturní kompetence a interkulturní vztahy. Charakterizuje také základní pojmy jako skupina, kultura, etnikum, etnicita, etnická identita, etnické vědomí, národ, národnost, národnostní a etnická menšina, popisuje žáka s odlišnými životními podmínkami a z odlišného kulturního prostředí, žáka-cizince, žáka s odlišným mateřským jazykem a legislativu. Poslední část se zabývá kulturními specifiky národnostních menšin, blíže představuje vietnamskou, ruskou, ukrajinskou a romskou národnostní menšinu. Cílem diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem škola komunikuje s rodinami žáků z etnických minorit. Jednotlivá data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli základních škol, kteří komunikují s rodinami z etnických menšin. Výzkumné otázky se týkaly zkušeností učitelů s jazykovou znalostí u rodičů žáků z etnických menšin, bariér, jež vstupují do komunikace mezi školou a rodiči, a metod a postupů, které škola v komunikaci s těmito rodiči využívá. Empirická část je realizována na pěti různých základních školách, a to v Děčíně, Liberci a Praze, použita byla kvalitativní metoda za pomoci polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory probíhaly s pedagogy, kteří na těchto základních školách působí a kteří komunikují s rodiči žáků z etnických menšin. Z výzkumu vyplývá, že zkušenosti učitelů s komunikací s rodinami žáků z etnických menšin jsou velmi různé. Ačkoliv měli někteří respondenti zkušenost se stejnou etnickou menšinou, odpovědi na otázky nebyly totožné, a to dokonce i u respondentů, kteří působí na stejné základní škole. Jsou to tedy právě individuální rysy konkrétní rodiny, rodičů a žáka, jež sehrávají v komunikaci důležitou roli, a právě na základě těchto faktorů je potřeba celou komunikaci uzpůsobit. Závěr diplomové práce shrnuje některá doporučení pro praxi vyplývající z teoretické a výzkumné části.

KLÍČOVÁ SLOVA

Komunikace, interkulturní komunikace, interkulturní bariéry, etnická menšina, rodiny žáků z etnických menšin

ABSTRACT

The topic of the thesis is communication between the school and families of pupils from ethnic minorities. Theoretical part deals with communication in general first, explains the concept of communication, describes social and pedagogical communication and basis of communication. It is also focusing on communicants, communication situations, types of communication and effective communication. The next part focuses on intercultural communication, intercultural competences and intercultural relations. It also describes basic terms such as group, culture, ethnicity, ethnic identity, ethnic consciousness, nation, nationality, national and ethnic minority, describes pupils who live in different living conditions and different cultural environment, pupil foreigner, pupil with different native language and legislative. Last part deals with the cultural specifics of national minorities and closer introduces Vietnamese, Russian, Ukrainian and Roma national minorities. The aim of the thesis was research how the school communicates with families of pupils from ethnic minorities. All data were obtained through semi-structured interviews with primary school's teachers who communicate with families of pupils from ethnic minorities. Questions in questionnaire were focused on teachers' experiences of language skills with families of pupils from ethnic minorities, the barriers which are involved in communication between school and parents, methods and procedures school uses to communicate with these families. The empirical part has been realized in five different elementary schools in Děčín, Liberec and Prague. The qualitative method was used with the help of semi-structured interview. Interviews were conducted with teachers who are working in these schools and who communicate with families of pupils from ethnic minorities. Research shows that teachers's skills in communicating with parents of students from ethnic minorities widely varies . Although some respondents had experience with the same ethnic minority, the answers to the questions were not the same, even though respondents were working in the same school. Therefore, it is the individual characteristics of a particular family, parents and child who play an important role in communicating with the school, and it is these factors that whole communication needs to be based on. The conclusion of the thesis summarizes some recommendations for teachers resulting from the theoretical and research part.

KEYWORDS

Communication, intercultural communication, intercultural barriers, ethnic minority, families of pupils from ethnic minorities

Obsah

Úvod.....	8
1 Komunikace.....	10
1.1 Vymezení pojmu komunikace.....	10
1.2 Sociální a pedagogická komunikace.....	11
1.3 Základní složky komunikace.....	13
1.4 Komunikanti.....	13
1.5 Komunikační situace.....	14
1.6 Druhy komunikace.....	16
1.7 Efektivní komunikace	18
2 Interkulturní komunikace	19
2.1 Vymezení pojmu interkulturní komunikace.....	19
2.2 Interkulturní kompetence	20
2.3 Bariéry v interkulturní komunikaci.....	21
2.4 Interkulturní vztahy.....	23
2.5 Interkulturní komunikace ve vzdělávání.....	25
3 Etnická minorita	29
3.1 Vymezení základních pojmů	29
4 Žák s odlišnými životními podmínkami a z odlišného kulturního prostředí	33
4.1 Žák-cizinec a žák s odlišným mateřským jazykem	35
4.2 Problémy spojené se sociokulturní odlišností žáků	37
5 Kulturní specifika národnostních menšin.....	40
5.1 Vietnamská národnostní menšina	40
5.2 Ruská a ukrajinská národnostní menšina	44
5.3 Romská národnostní menšina.....	48
6 Komunikace mezi školou a rodinami žáků z etnických minorit	53
6.1 Metodologie výzkumného šetření.....	53
6.2 Popis výzkumného vzorku	55
6.3 Cíl výzkumného šetření	56
6.4 Výzkumné otázky	56
6.5 Prezentace výsledků výzkumného šetření.....	57
6.6 Shrnutí dat	79
6.7 Diskuze.....	83
6.8 Doporučení pro praxi	89

Závěr	92
Seznam použitých informačních zdrojů	95
Seznam příloh	100
Příloha č. 1	100
Příloha č. 2	101

Úvod

Komunikace mezi školou a rodinami představuje významný faktor, jenž ovlivňuje mnoho oblastí, ať už se jedná o vztah rodičů a žáků ke školnímu prostředí, k učení, učitelům, vzdělávání obecně, dopad má také na klima konkrétní školy či efektivitu celého výchovně-vzdělávacího procesu. Komunikace mezi školou a rodiči žáků z etnických minorit pak nabývá o to většího významu. Žáci přicházející do českých škol s odlišnými životními podmínkami a z odlišného kulturního prostředí se musejí s českou školou určitým způsobem sžívat a učit se v ní fungovat. Žáci a jejich rodiče mohou v takových případech do komunikační situace vstupovat s odlišným mateřským jazykem, ale také s odlišnými zvyky, postoji, hodnotami, tradicemi nebo názory. To, jakým způsobem se k procesu a způsobu komunikace postaví komunikační partneři, tedy pedagogové, rodiče a žáci, je zcela zásadní, protože právě na tom záleží úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu. Pokud zahajují komunikaci s absolutní neznalostí sociálních a kulturních specifik nebo s předsudky a stereotypy, úspěšnost komunikace je velmi nejistá. Pokud naopak komunikanti vstupují do komunikace s vzájemným respektem, tolerancí, ochotou spolupracovat a vzájemně se poznávat, komunikace se pravděpodobně bude vyvíjet správným směrem.

Pokud se rodiče a učitelé zamyslí nad tím, proč je vlastně důležité usilovat o úspěšnou komunikaci, měli by dojít k uvědomění, že v tomto procesu jde zejména o samotného žáka, jeho sociální adaptaci jak na konkrétní třídu, školu, tak rovněž na celou společnost. Vzdělávací proces má totiž dopad na socializaci žáků, na jejich životní postoje, hodnoty, způsoby chování a jednání. Znamená to, že v centru pozornosti stojí právě žák a to, aby jeho začlenění do společnosti bylo pro něho co nejjednodušší, nejpřirozenější a aby měl kolem sebe osoby, na které se může za jakékoliv situace obrátit.

Význam tématu, na které se tato diplomová práce zaměřuje, spočívá zejména v aktuální problematice týkající se společného vzdělávání. Je zřejmé, že téma komunikace mezi školou a rodinami žáků z etnických minorit je důležité nejen pro studenty, kteří se ve svém studiu zaměřují na speciální pedagogiku, ale pro všechny učitele (současné i budoucí). Je totiž velmi pravděpodobné, že každý z nich se jednoho dne může ve své profesní dráze setkat s žáky a rodiči z etnických minorit a na komunikaci s nimi je potřeba být připravený.

Teoretickou část diplomové práce tvoří dohromady pět kapitol. První kapitola se zabývá komunikací, vysvětluje pojem komunikace, vymezuje sociální a pedagogickou

komunikaci, jmenuje základní složky komunikace a věnuje se problematice komunikantů. Pozornost věnuje také komunikační situaci, druhům komunikace a charakterizuje komunikaci efektivní.

Druhá kapitola je zaměřena na interkulturní komunikaci, konkrétně na vymezení tohoto pojmu, zabývá se interkulturními kompetencemi, zahrnuje rovněž podkapitolu věnující se bariérám v interkulturní komunikaci. Předposlední podkapitola je věnována interkulturním vztahům, od kterých se interkulturní komunikace odvíjí, poslední podkapitola se zaměřuje na interkulturní komunikaci ve vzdělávání.

Třetí kapitola se váže na vymezení etnické minority a dalších souvisejících pojmů jako skupina, kultura, etnikum, etnicita, etnická identita, etnické vědomí, národ, národnost a národnostní a etnická menšina. Tyto pojmy jsou totiž důležité pro pochopení problematiky, které se diplomová práce věnuje.

Čtvrtá kapitola věnuje pozornost žáků s odlišnými životními podmínkami a z odlišného kulturního prostředí, charakterizuje žáka-cizince a žáka s odlišným mateřským jazykem, nastiňuje legislativu a vymezuje problémy, které vyplývají ze sociokulturní odlišnosti žáků.

Pátá kapitola se zabývá kulturními specifiky národnostních menšin, blíže představuje vietnamskou, ruskou, ukrajinskou a romskou národnostní menšinu.

Praktická část diplomové práce se zabývá komunikací mezi školou a rodinami žáků z etnických minorit. Výzkum byl realizován kvalitativní metodou prostřednictvím rozhovorů s pedagogy, kteří působí na základních školách a komunikují s rodiči žáků z etnických menšin. Tato část popisuje metodologii a výzkumné otázky.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak probíhá komunikace mezi školou a rodinami žáků z etnických menšin, jaká je zkušenost učitelů s jazykovou znalostí rodičů žáků z etnických menšin, jaké bariéry do komunikace vstupují a jakých postupů a metod škola v komunikaci s rodiči z etnických minorit využívá. Poté byla data prezentována a analyzována, dále porovnána v diskuzi s teoretickými poznatky a zahraničními publikacemi. Následně vyvstala ze samotného výzkumu a teoretických poznatků doporučení pro praxi.

1 Komunikace

Diplomová práce se zabývá komunikací mezi školou a rodinami žáků z etnických minorit. Tato kapitola se zaměřuje na vymezení pojmu komunikace, představení sociální a pedagogické komunikace, základní složky komunikace a podrobněji se věnuje komunikantům, již jsou pro téma této diplomové práce zcela zásadní, komunikační situaci, podle níž komunikanti určitým způsobem jednají, a rovněž charakterizuje druhy komunikace a komunikaci efektivní.

1.1 Vymezení pojmu komunikace

Slovo komunikace má základ v latinském slovu „communicare“, což lze přeložit jako „oznamovat“, „informovat“ či „radit se s někým“.¹ Komunikace tedy představuje proces dorozumívání, jehož cílem je vzájemná výměna myšlenkových obsahů mezi komunikanty.² Krivohlavý³ význam komunikace dále rozvíjí a uvádí, že „v nejhlubším smyslu slova znamená otevírat nitro jeden druhému tak, jak tomu je například při sdělování tajemství. Komunikovat tedy znamená s někým se z něčeho společně radovat, druhému něco předávat, doručovat, propůjčovat, dávat a přijímat, tj. navzájem sdílet“.⁴

Řezáč⁵ upozorňuje na to, že komunikace úzce souvisí s interakcí, je jejím symbolickým výrazem a její povahu vyjadřuje symboly. Symbol může mít podobu grafickou, ale i jakoukoli jinou (mluvená podoba, gesta atd.). Dále doplňuje, že „komunikace je výpověď o tom, jak člověk chápe, „vidí“, interpretuje sebe, jiné lidi a vztahy mezi nimi. Výpověď člověka je vždy subjektivní a vždy je zároveň jak sdělením druhému, tak i výpovědí o sobě“.⁶ Autor také připomíná vymezení komunikace podle amerických psychologů Davida Krecha, Richarda Stanleyho Crutchfielda a Egertona L. Ballacheyho, kteří popisují komunikaci jako vzájemnou výměnu názorů mezi lidmi, jež se uskutečňuje pomocí jazyka a je možná v případě, že mají lidé společné potřeby, poznatky a postoje. Toto pojetí má však podle Řezáče zjevná úskalí, jelikož pojem „názor“ zužuje vymezení komunikace. Lidé si

¹ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikácii*. 2. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2007, str. 7. ISBN 978-80-223-2327-7.

² ČECHOVÁ, Marie. *Čeština - řeč a jazyk*. 3. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011, str. 378. ISBN 978-80-7235-413-9.

³ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988.

⁴ Tamtéž, str. 20.

⁵ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury, str. 107. ISBN 80-85931-48-6.

⁶ Tamtéž.

totiž podle autora mohou vyměňovat nejen názory, ale i jiné obsahy, např. mínění, představy či emotivní prožitky.⁷ Adekvátní komunikace pak souvisí na jedné straně se schopností správně vyjádřit sdělení, na straně druhé se schopností toto sdělení přijmout, a to s co nejmenším zkreslením. Komunikace je totiž vyjádřením vztahu, ale rovněž tento vztah dotváří, ovlivňuje či mění.⁸

1.2 Sociální a pedagogická komunikace

Teorii sociální komunikace se zabývá Gavora⁹, který ji představuje jako společenskou vědu zkoumající komunikaci mezi lidmi, tedy interpersonální komunikaci.¹⁰ Sociální komunikaci lze chápat v užším a širším pojetí. V pojetí užším ji chápeme jako sdělování, tedy výměnu informací, v širším pojetí si lidé v průběhu komunikace vyměňují i postoje, pocity, představy či nálady, ty totiž také představují informace.¹¹ Mareš s Krivohlavým¹² upozorňují na důležitost odlišovat tato dvě pojetí, jelikož může dojít k záměně specificky lidské informace za technickou informaci, tedy sociální komunikace za komunikaci technickou. Sociální komunikace probíhá mezi lidmi, technická komunikace mezi dvěma stroji, částmi technického zařízení.¹³ Sociální komunikace má obsahovou a formální stránku, to znamená, že sociální psychologové věnují pozornost nejen tomu, co si lidé v sociálním styku sdělují, ale také jakým způsobem si informace sdělují.¹⁴

Zvláštním případem sociální komunikace je komunikace pedagogická. Adjektivum „pedagogická“ naznačuje, že nejde o libovolnou komunikaci, ale o tu, která má pedagogický záměr. Dále toto adjektivum souvisí s obsahem, to znamená, že předmětem pedagogické komunikace jsou pedagogické záležitosti.¹⁵ Při pedagogické komunikaci dochází k interakci, ve které na sebe vzájemně působí učitelé, žáci, vychovatelé a rodiče, tedy

⁷ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury, str. 108. ISBN 80-85931-48-6.

⁸ Tamtéž.

⁹ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. 2. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2007. ISBN 978-80-223-2327-7.

¹⁰ Tamtéž, str. 13.

¹¹ ANDREJEVOVÁ, Galina Michajlovna. Sociální psychologie. In: MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie, str. 19. ISBN 80-042-1854-7.

¹² MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-042-1854-7.

¹³ Tamtéž, str. 19.

¹⁴ Tamtéž, str. 22.

¹⁵ MAREŠ, Jiří. Pedagogická komunikace dnes a zítra. In: SVATOŠ, Tomáš a Jiří MAREŠ. *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993, str. 6. ISBN 80-7041-720-X.

účastníci výchovně-vzdělávacího procesu. V pedagogické komunikaci tedy mezi sebou nekomunikují jen učitelé a žáci, v tomto procesu mohou vystupovat také rodina či předškolní a mimoškolní zařízení.¹⁶ Vymezený je obvykle obsah, sociální role účastníků komunikace a jsou rovněž dohodnutá určitá pravidla.¹⁷ Komunikace může být zprostředkována jazykovými i nejazykovými prostředky.¹⁸

Na základě míry připravenosti a očekávanosti průběhu komunikace se v pedagogické komunikaci rozlišují tři podoby, jež se vzájemně prostupují. Tou první je komunikace, na kterou se lze detailně připravit, provádí se téměř v nezměněné podobě. Druhou podobu představuje komunikace, na níž se lze připravit jen rámcově. Znamená to, že díky svým předchozím zkušenostem s podobnými komunikačními situacemi je učitel schopný odhadnout, jakým způsobem bude komunikace probíhat. Poslední je komunikace, na kterou se nelze připravit. Jedná se tedy o nepřipravenou komunikaci probíhající v jedinečných pedagogických komunikačních situacích, jež se často úzce pojí s emocionálně náročnými situacemi. V takové situaci je potřeba, aby se učitel dokázal vcítit do rozpoložení účastníka komunikace, pohotově reagovat a z celé situace se poučit.¹⁹

Od charakteru pedagogické komunikace se odvíjí klima třídy a školy, které se týká vztahů žáků a učitelů, vztahů mezi učiteli, vedením školy, vztahů s rodiči, ale také s širším prostředím, ve kterém škola funguje.²⁰ Grecmanová²¹ definuje klima školy jako „*projev jejího prostředí (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí její účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost)*“.²² Do klimatu školy spadají klima třídy, klima vyučování, klima učitelského sboru nebo školní klima.²³ O optimální pedagogické komunikaci hovoříme tehdy, pokud v pedagogickém procesu vytváří příznivé emocionální klima, optimalizuje vztahy mezi žáky, učiteli i žáky

¹⁶ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie, str. 30. ISBN 80-042-1854-7.

¹⁷ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, str. 171. ISBN 978-80-247-1821-7.

¹⁸ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie, str. 30. ISBN 80-042-1854-7.

¹⁹ Tamtéž, str. 31.

²⁰ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, str. 173. ISBN 978-80-247-1821-7.

²¹ GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008, str. 33. ISBN 978- 807-4090-103.

²² Tamtéž.

²³ Tamtéž.

navzájem, vytváří podmínky pro rozvoj motivace žáků a tvořivých stránek při učení, formuje osobnost žáka a využívá zvláštností osobnosti učitelů.²⁴

1.3 Základní složky komunikace

Existují základní složky, jež vstupují při komunikaci do popředí. Jedná se o účastníky komunikace, mezi nimiž dochází k interakci, záměr mluvčího (vysílatele) a očekávání adresáta (příjematele), způsob kontaktu komunikantů a vztahy mezi nimi, téma, tedy skutečnost, o které se komunikuje, kód (dohodnutý systém znaků, v jazykové komunikaci je tímto kódem použitý jazyk), kanál komunikace a komunikát.²⁵

1.4 Komunikanti

Člověk je během svého života v neustálém kontaktu s druhými lidmi. To, jakým způsobem s lidmi komunikuje a jak se vůči nim chová, ovlivňují faktory formující jeho osobnost, dosavadní zkušenosti, ale rovněž momentálně probíhající vlivy.²⁶

Kontakt komunikantů

U komunikantů lze sledovat komunikační styk přímý bezprostřední, jenž se odehrává z očí do očí, dále přímý zprostředkovaný, jímž může být telefonický rozhovor, a nepřímý, při kterém proces produkce a recepce komunikátu neprobíhají současně. V tomto případě lze mluvit o písemných projevech, korespondenci, komunikování prostřednictvím internetu, e-mailu atd.²⁷

Vztahy mezi komunikanty

Vztah mezi komunikanty je pro komunikaci významný. Komunikaci ovlivňuje to, zda se komunikační partneři znají, nebo ne, na základě toho může být komunikace důvěrná, nebo emocionálně neutrální až odtahitá. Důležitou úlohu představuje rovněž věk, vzdělání a sociální postavení účastníků komunikace, podoba komunikace se totiž může odvíjet od toho, zda se jedná o komunikaci mezi sobě rovnými, nebo nerovnými partnery. Komunikaci

²⁴ LEONTJEV, A. A. Pedagogičeskoje obščenie. In: MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, str. 30. ISBN 80-210-1070-3.

²⁵ ČECHOVÁ, Marie. *Čeština - řeč a jazyk*. 3. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011, str. 378. ISBN 978-80-7235-413-9.

²⁶ NOVÝ, Ivan a Sylvia SCHROLL-MACHL. *Interkulturní komunikace: Češi a Němci*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2015, str. 9. ISBN 978-80-7261-298-7.

²⁷ ČECHOVÁ, Marie. *Čeština - řeč a jazyk*. 3. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011, str. 384. ISBN 978-80-7235-413-9.

může značně ovlivnit i psychický stav účastníků a to, jakým způsobem tento stav vzájemně respektují.²⁸

Vztah mezi komunikanty může být symetrický, nebo asymetrický. Při symetrickém vztahu se komunikanti nacházejí v rovnocenném postavení, mají stejné pravomoci, naopak při asymetrickém vztahu je jeden z partnerů nadřazený, má větší pravomoci. Asymetrický vztah má vliv na nerovnováhu v komunikaci, komunikant v nadřazené pozici disponuje širšími komunikačními možnostmi, často mívá delší projev a větší frekvenci komunikačních vstupů. V pedagogické komunikaci jsou v symetrickém postavení např. rodiče, ale rodič s dítětem jsou už ve vztahu asymetrickém.²⁹

1.5 Komunikační situace

Každý komunikační akt a každá výměna obsahů se odehrávají v určité situaci, probíhají v určitém kontextu. Podobu komunikační situace určuje počet účastníků, jejich vztahy, věk, důležitou roli mají také sociální a vzdělanostní faktory, prostředí, místo a čas, ve kterých komunikace probíhá. Chování účastníků komunikace je ovlivněno tím, v jaké situaci se nacházejí a jak tuto situaci vnímají na základě svého mínění. V sociální komunikaci jedinec svému komunikačnímu partnerovi naznačuje, jakou má vnitřní představu o sobě samém, toto své sebepojetí předkládá ke schválení a očekává určitou reakci svého partnera.³⁰ V sociální komunikaci se také naznačuje, jaký vztah by si jedinec přál udržovat se svým partnerem, což je možné vyjádřit pomocí neverbálního projevu. Účastníci komunikace si tak vytvářejí určité pojetí této situace, to znamená, že respektují normy, jež považují za přiměřené dané situaci, vytvářejí si koncepci své role v této situaci, utvářejí si sebepojetí, vycházejí ze své představy o statusu komunikačního partnera a nějakým způsobem tuto situaci vnitřně prožívají. V neposlední řadě si také utvářejí percepční schéma, na základě kterého danou komunikační situaci interpretují, a předávají své sdělení.³¹

²⁸ ČECHOVÁ, Marie. *Čeština - řeč a jazyk*. 3. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011, str. 384. ISBN 978-80-7235-413-9.

²⁹ GAVORA, Peter. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. 2. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2007, str. 20. ISBN 978-80-223-2327-7.

³⁰ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie, str. 27. ISBN 80-042-1854-7.

³¹ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury, str. 109–110. ISBN 80-85931-48-6.

Pojetí komunikační situace

Předpokladem pro vzájemné dorozumění je schopnost komunikačních partnerů shodnout se na společném definování dané situace a utvářet si stejnou představu o jejich kontaktu. Pokud komunikanti vnímají situaci rozdílně, vzniká konflikt pojetí situace a jejich vzájemného vztahu. Komunikant vyjadřuje obvykle verbalizací a stylem komunikace svou představu o normách, podle kterých by měla komunikace v dané situaci probíhat, a také to, za jakých okolností je v komunikaci ochoten v budoucnu pokračovat. Podobným způsobem si partneři sdělují představu o statusu svého komunikačního partnera. Status komunikanta a jeho sebepojetí ovlivňují přijetí a celkovou interpretaci sdělení, ale také pojetí vlastní role v situaci. Pokud partneři v komunikační situaci nedovedou citlivě vnímat vzájemná sdělení o situačním sebepojetí, bývá další interakce problematická, jelikož se tak znemožňuje vzájemná akceptace.³²

Percepční a atribuční schéma

Významnou součástí sdělování jsou percepční a atribuční schémata komunikantů. Každý komunikant má potřebu pochopit vnímané informace na určitém pozadí, tedy v určitém kontextu. Percepční schéma vzniká snahou vysvětlit si chování a jednání druhého na základě předchozích zkušeností. Systém interpretace chování komunikačního partnera má obvykle selektivní povahu, jedinec si tak utváří např. samostatný systém interpretace chování a jednání žen a mužů či lidí na základě sociálního nebo kulturního postavení.³³

Sdělení

Všechny lidské projevy jsou nositeli určité informace, avšak pouze některé lze považovat za záměrná sdělení druhému člověku. Proto se rozlišují záměrná sdělování a spontánní projevy. Pokud si chtějí komunikanti navzájem porozumět, je potřeba, aby se zaměřili na komunikační klíče svého partnera a to, jakým způsobem partner kóduje své sdělení. Výpověď by neměla obsahovat nejasnosti či logický rozpor.³⁴ Řezáč³⁵ upozorňuje, že způsob kódování se může úzce pojít se skupinou, ke které má jedinec vazbu. *„Způsob kódování je někdy vázán i na určité organizační struktury, skupiny sjednocované např.*

³² ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury, str. 109–111. ISBN 80-85931-48-6.

³³ Tamtéž, str. 112.

³⁴ Tamtéž, str. 113–114.

³⁵ Tamtéž.

odborností, politickými názory, vírou, představami o světě atp.“³⁶ Přijetí sdělení se pak skládá ze tří fází. První představuje posouzení věrohodnosti sdělení, druhou tvoří zamýšlení se nad významem sdělení (zda má pro jedince význam orientační, nebo zásadní) a poslední fází je zamýšlení nad tím, zda dá nová informace jedinci impuls ke změně chování a jednání.³⁷

1.6 Druhy komunikace

Z lingvistického hlediska, konkrétně z pohledu Čechové³⁸, lze podle své povahy a prostředku rozlišovat komunikaci verbální, verbálně-neverbální a neverbální. Sociální psychologie však komunikaci verbálně-neverbální neuvádí, třetím důležitým kanálem je v této oblasti čin, který může být rovněž nositelem komunikačního sdělení. Tato podkapitola nastíní všechny jmenované druhy komunikace.

Verbální komunikace

Verbální komunikace je realizovaná pomocí jazykového materiálu – hlásek, morfémů, vět a slov.³⁹ Jazyková výbava odlišuje člověka od ostatních živých tvorů, a zároveň mu umožňuje rozvíjet se po stránce sociální, kulturní či technické.⁴⁰ Verbální komunikace může mít podobu zvukovou (mluvenou) a písemnou. V mluvené formě se uplatňují paralingvální prostředky, mezi které patří zejména síla a barva hlasu, melodie, rytmus a tempo řeči, přízvuk, vkládání pauz, v psaných projevech se komunikantům nabízí využít různých druhů písma či interpunkce.⁴¹ V pedagogické komunikaci je na prvním místě právě řeč, tento druh komunikace má navíc v pedagogickém procesu několik fází. Nejprve se vytváří záměr sdělení, formulace, následuje vlastní sdělení a dekodování sdělení. Pokud je potřeba zpřesnit smysl sdělení, komunikanti přecházejí v rozhovor, případně dialog, který představuje vyšší formu hledání smyslu.⁴²

³⁶ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury, str. 115. ISBN 80-85931-48-6.

³⁷ Tamtéž, str. 117.

³⁸ ČECHOVÁ, Marie. *Čeština - řeč a jazyk*. 3. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011, str. 382. ISBN 978-80-7235-413-9.

³⁹ Tamtéž.

⁴⁰ GAVORA, Peter. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. 2. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2007, str. 60. ISBN 978-80-223-2327-7.

⁴¹ ČECHOVÁ, Marie. *Čeština - řeč a jazyk*. 3. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011, str. 382. ISBN 978-80-7235-413-9.

⁴² NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada), str. 60. ISBN 80-247-0738-1.

Verbálně-neverbální komunikace

Čechová⁴³ uvádí jako další druh komunikaci verbálně-neverbální, jež je založena na kombinaci prostředků verbálních a paralingválních s prostředky nonverbálními. K těm patří využití proxemiky (míry vzdálenosti mezi komunikanty), posturiky (polohy a konfigurace těla), haptiky (fyzického kontaktu) a kineziky (pohybu komunikantů – nejen gestiky a mimiky, ale rovněž pohybů celého těla včetně chůze). V psaném projevu odpovídají uvedeným prostředkům adekvátní prostředky grafické, např. emotikony, komiksy apod.⁴⁴

Neverbální komunikace

Neverbální komunikace využívá celkem osm mimoslovních způsobů přenosu informací, mezi které patří sdělování pohledy (řeč očí), výrazy obličeje (mimika), pohyby (kinezika), dotyky (haptika), fyzické postoje (konfigurace všech částí těla), gesta (gestika), přiblížení či oddálení (proxemika), úprava zevnějšku a životního prostředí.⁴⁵ Doménou neverbální komunikace je přenášení postojů a emočních stavů. Ačkoliv je část neverbálního vyjadřování dána biologicky, většinu neverbálních signálů získává člověk sociálním učením. Tyto neverbální způsoby vyjadřování jsou vázané na konkrétní kulturu a nemusí platit v kultuře jiné.⁴⁶ Tuto skutečnost potvrzují také Morgensternová a kolektiv⁴⁷, kteří uvádějí, že neverbální komunikace je spontánní a mnohdy neuvědomovaný jev a některé složky neverbálního chování jsou vrozené a dané geneticky, proto způsobují interkulturní podobnost. Upozorňují na to, že většina složek je však v neverbálním projevu dána kulturním kontextem, v němž jedinec vyrůstá, a také jeho životními zkušenostmi. Kulturní odlišnosti vycházejí z povahy kultur vyvíjejících se v různém klimatu, v různých zeměpisných šířkách a pod vlivem různých náboženství.⁴⁸

⁴³ ČECHOVÁ, Marie. *Čeština - řeč a jazyk*. 3. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011, str. 382. ISBN 978-80-7235-413-9.

⁴⁴ Tamtéž.

⁴⁵ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie, str. 104. ISBN 80-042-1854-7.

⁴⁶ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. 2. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2007, str. 122. ISBN 978-80-223-2327-7.

⁴⁷ MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHÖLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, str. 73. ISBN 978-80-7357-678-3.

⁴⁸ Tamtéž.

Komunikace činem

Čin je také nositelem komunikačního sdělení, činem v běžném životě komunikují lidé velmi často – člověk se v určité komunikační situaci nějakým způsobem chová a nějakým způsobem jedná. V interpretaci činů je důležité postupovat opatrně, neboť je důležité ohlížet se na kontext komunikační situace, konkrétní čin totiž mohou významně ovlivnit různé faktory, např. to, jaká situace činu předcházela nebo jaký je vztah mezi komunikačními partnery.⁴⁹ Ve škole jsou činy učitelů a žáků komunikačně významné. Podle činností, které učitel ve svých vyučovacích hodinách využívá, se žáci určitým způsobem chovají, pokud např. učitel obchází žáky při písemné práci, dává tímto činem žákům najevo, že si nepřeje, aby od sebe opisovali.⁵⁰

1.7 Efektivní komunikace

Dovednosti, jež jsou potřebné k efektivní komunikaci, získává jedinec v průběhu svého života tím, že se účastní (jako pozorovatel či komunikant) různých komunikačních situací. To, jestli bude komunikace efektivní, úzce souvisí i se samotnými účastníky komunikace. Podle Řezáče⁵¹ je efektivní komunikace taková, která je nezkreslená, platná, včasná a kterou je komunikační partner, tedy recipient, ochoten přijímat. Jestliže obsah sdělení přijatý adresátem odpovídá tomu, co chtěl předat mluvčí, jedná se o komunikaci nezkreslenou. Faktory zkreslení souvisejí s prostorem mezi komunikačními partnery, tzv. komunikačním kanálem. Kterýkoliv prvek vstupující mezi komunikanty může informaci zkreslit. Pokud sdělení odpovídá skutečnosti, kterou symbolizuje, je komunikace platná. Včasné je sdělení v případě, pokud lze realizovat činnost, kterou navozuje, a pokud ji recipient může využít. Aby byla komunikace efektivní, musí být recipient ochotný přijímat sdělení produktora. Komunikace by měla oběma komunikantům umožňovat ovlivňovat jeden druhého, zároveň by měl být produktor schopný odhadnout očekávání svého partnera.⁵²

⁴⁹ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie, str. 23. ISBN 80-042-1854-7.

⁵⁰ Tamtéž.

⁵¹ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury, str. 125. ISBN 80-85931-48-6.

⁵² Tamtéž, str. 125–126.

2 Interkulturní komunikace

Druhá kapitola se zaměřuje na interkulturní komunikaci. Tento pojem vysvětluje, zabývá se interkulturními kompetencemi, které jsou jedním z předpokladů efektivní interkulturní komunikace, pozornost věnuje bariérám v interkulturní komunikaci, jež nepochybně ovlivňují míru úspěšnosti komunikace mezi školou a rodiči žáků z etnických minorit, zaměřuje se také na různé podoby interkulturních vztahů a na interkulturní komunikaci ve vzdělávání.

2.1 Vymezení pojmu interkulturní komunikace

Interkulturní komunikace je historicky velmi starobylý jev, již od počátků lidské civilizace probíhaly kontakty mezi lidmi uvnitř určitého etnického společenství, u příslušníků různých národů, etnik, jejich kultur a jazyků. V nejstarších starověkých společnostech se lidé odlišovali jazyky, kterými hovořili, ale také svými postoji a předsudky k jiným etnikům a jazykům. Z toho vyplývá, že již v historicky nejstarších formách interkulturní komunikace se prolínaly psychologické, lingvistické a kulturní determinanty.⁵³

Průcha⁵⁴ uvádí, že pokud se mluví o interkulturní komunikaci, může se jednat o jeden ze tří výrazů souvisejících s tímto pojmem:

1. interkulturní komunikace jako proces sdělování verbálního a neverbálního, a to v různých sociálních situacích,
2. interkulturní komunikace jako výzkum a vědecká teorie, které se zabývají procesy interkulturního komunikování,
3. interkulturní komunikace jako podpůrné a edukační aktivity zaměřené na praxi.⁵⁵

Morgensternová a kolektiv⁵⁶ charakterizují interkulturní komunikaci jako „*druh komunikace, které se účastní příslušníci odlišných kultur. Vyznačuje se tím, že účastníci komunikace naráží na rozdíly ve vzájemných komunikačních stylech a na rozdílné vnímání a chování*“.⁵⁷ Nový a Schroll-Machl⁵⁸ uvádějí, že v interkulturní komunikaci nejde pouze

⁵³ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010, str. 14. ISBN 978-80-247-3069-1.

⁵⁴ Tamtéž, str. 13.

⁵⁵ Tamtéž.

⁵⁶ MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

⁵⁷ Tamtéž, str. 69.

⁵⁸ NOVÝ, Ivan a Sylvia SCHROLL-MACHL. *Interkulturní komunikace: Češi a Němci*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2015, str. 7. ISBN 978-80-7261-298-7.

o dokonalou znalost daného jazyka, ale také o vzájemnou znalost kultury a kulturních odlišností partnerů, protože právě ty mohou ovlivnit celý proces komunikace a spolupráce.⁵⁹ Upozorňují také na to, že pokud si má jedinec uvědomit kulturní rozdíly, měl by rovněž dokonale znát sebe samotného, tedy kulturu vlastní. Metoda vzájemného porovnání pak umožní jedinci podívat se na sebe samotného očima svého komunikačního partnera, což mu pomůže pochopit relativitu toho, co považuje za normální či správné.⁶⁰

2.2 Interkulturní kompetence

S interkulturní komunikací úzce souvisí interkulturní kompetence. Interkulturní kompetenci lze vysvětlit jako způsobilost jedince realizovat efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur, a to na základě osvojených znalostí o specifických národních/etnických kultur. Tato kompetence je založena na respektování kulturní specifčnosti partnerů a jazykové vybavenosti jedince.⁶¹ Nový a Schroll-Machl⁶² vysvětlují, že se jedná o „*schopnost vstupovat do interkulturních či přímo multikulturních sociálních situací, schopnost pochopit je ve všech existujících kulturních dimenzích, schopnost přiměřeně je zvládat a v jejich kontextu úspěšně řešit věcné úkoly*“.⁶³ Člověk v interkulturní komunikaci využívá kompetence kognitivní, afektivní a behaviorální, to znamená, že v dané situaci jedinec určitým způsobem myslí, určitým způsobem ji prožívá a nějak jedná. Tyto kompetence, vědomosti a dovednosti může využívat vědomě i nevědomě.⁶⁴ Interkulturní kompetence je vázána na interkulturní učení, jež může jedinec řídit svou vlastní iniciativou, schopností orientovat se v různých sociálních situacích a zobecnit kulturní odlišnosti při setkání s cizinci, nebo může být získáno na základě interkulturního tréninku, jehož cílem je pochopení kulturních standardů různých kultur.⁶⁵

⁵⁹ NOVÝ, Ivan a Sylvia SCHROLL-MACHL. *Interkulturní komunikace: Češi a Němci*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2015, str. 7. ISBN 978-80-7261-298-7.

⁶⁰ Tamtéž, str. 8.

⁶¹ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010, str. 46. ISBN 978-80-247-3069-1.

⁶² NOVÝ, Ivan a Sylvia SCHROLL-MACHL. *Interkulturní komunikace: Češi a Němci*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-298-7.

⁶³ Tamtéž, str. 37.

⁶⁴ MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHÖLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, str. 79. ISBN 978-80-7357-678-3.

⁶⁵ NOVÝ, Ivan a Sylvia SCHROLL-MACHL. *Interkulturní komunikace: Češi a Němci*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2015, str. 37. ISBN 978-80-7261-298-7.

2.3 Bariéry v interkulturní komunikaci

V interkulturní komunikaci se mohou komunikanti setkat s různými bariérami, jež mohou jejich vzájemné porozumění ztěžovat. Podle Průchy⁶⁶ se tyto komunikační bariéry pojí jednak s odlišností kultur, jednak s tím, jaký jazyk mluvčí používá, ale také se stereotypy a různými neoficiálními (často zesměšňujícími) pojmenováními etnické skupiny a jejích členů. U bariéry, kterou tvoří odlišnost kultur, platí, že čím větší je kulturní odlišnost komunikantů, tím je výskyt komunikačních bariér vyšší.⁶⁷ Bariéry související s jazykem se od sebe liší podle toho, zda je v komunikaci využíván mateřský jazyk jednoho z partnerů, nebo se jedná o určitý zprostředkující jazyk, jenž není mateřským jazykem ani jednoho z komunikujících. Může rovněž nastat situace, kdy je jazyk překážkou v komunikaci v důsledku negativního postoje jednoho z partnerů k tomuto jazyku.⁶⁸ Ve výhodné situaci je pak ten komunikant, který komunikuje vlastním jazykem ve vlastní komunikační situaci, obtíže svého partnera si obvykle ani neuvědomuje. Stereotypy lze definovat jako „*jazykem vyjádřené postoje a předsudky vztahující se k příslušníkům jiných etnik, národů, rasových nebo náboženských skupin*“.⁶⁹ Na to, že stereotypy nesouvisejí s přímou zkušeností jedince, upozorňují Horváthová a Buryánek⁷⁰, kteří vymezují stereotyp jako „*šablonovitý způsob vnímání, který není produktem přímé zkušenosti individua, je přebírán a udržován tradicí*“.⁷¹ Stereotypy jedinci pomáhají zpracovat informaci, aniž by musel zjišťovat všechny souvislosti, v jistém smyslu tedy jedinci „šetří“ čas. Nejedná se o zcela negativní jev, pokud se stereotypní vnímání sociokulturních skupin, založené na zkreslených informacích, nestává nástrojem jednání k členům těchto skupin. Pokud si totiž jedinec zvnitřní negativní stereotyp a přestane jeho význam kriticky analyzovat, stává se pro něho samozřejmostí.⁷² S etnickými stereotypy se můžeme setkat ve všech kulturách a jazycích, představují postoje členů jedné etnické skupiny vůči jiným etnickým skupinám a mohou zahrnovat negativní hodnocení a diskriminační prvky. Tyto stereotypy se vyvíjejí již v raném věku, přenášejí se z generace na generaci, jsou proto relativně trvalé.⁷³ S etnickými stereotypy souvisejí také etnofaulismy, které lze charakterizovat jako projevy etnických

⁶⁶ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010, str. 63. ISBN 978-80-247-3069-1.

⁶⁷ Tamtéž.

⁶⁸ Tamtéž.

⁶⁹ Tamtéž, str. 64.

⁷⁰ HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002, str. 99. ISBN 80-710-6614-1.

⁷¹ Tamtéž.

⁷² Tamtéž, str. 99–100.

⁷³ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010, str. 64. ISBN 978-80-247-3069-1.

a národních stereotypů. Jedná se o zvláštní jazykové výrazy, neoficiální označení, která používají příslušníci jednoho etnika či národu k označení členů jiných etnik a národů. Tato pojmenování se vztahují k samotným obyvatelům, jejich mentalitě, jazyku, zvykům, často mají zesměšňující, někdy až nepřátelský charakter.⁷⁴

Barna⁷⁵ vymezuje celkem šest bariér, které označuje jako „Six Stumbling Blocks“. Prvním je tzv. předpoklad podobností (Assumption of Similarities). Tato bariéra podle Barny souvisí s naivním předpokladem lidí, že mezi národy a etniky ve světě existuje dostatečná podobnost k tomu, aby byla komunikace snadná, ale neuvědomují si, že postoje, hodnoty, sociální a biologické potřeby se kulturně liší. Druhou bariérou je rozdílnost jazyků (Language Differences) a s ní související odlišná slovní zásoba, skladba, ustálená slovní spojení a přenesené slovní obraty, slang nebo dialekt. Dalším blokem je nesprávná interpretace neverbálního projevu (Nonverbal Misinterpretation), tedy nepochopení různých neverbálních znaků a symbolů (gesta, držení a pohyby těla). Čtvrtou bariérou jsou předsudky a stereotypy (Preconceptions and Stereotypes), které poskytují koncepční základ, na základě něhož jedinec udává smysl tomu, co se kolem něho děje. Jako pátou bariéru uvádí tendenci hodnotit (Tendency to Evaluate). Kultura každého člověka se jeví jako správná a přirozená, a právě tato „zaujatost“ často jedinci brání v otevřeném pohledu na postoje a chování druhých. Posledním komunikačním blokem je vysoká úzkostnost (High Anxiety), jež je běžná právě v interkulturních situacích, a to v důsledku množství přítomných nejistot.⁷⁶

Mareš a Švarcová⁷⁷ popisují na základě Gidoomalova⁷⁸ vymezení pěti bariér v dialogu kultur jednotlivé znaky těchto bariér, které uvádějí do souvislosti s dialogem mezi učiteli a rodiči. „*Domníváme se, že tyto bariéry se týkají také specifického případu, kdy se setkávají čeští učitelé a rodiče žáků pocházejících z etnické, kulturní či národnostní menšiny.*“⁷⁹ První bariérou je neinformovanost, neznalost, která platí jak na straně učitelů, tak na straně rodičů. Znamená to, že čeští učitelé disponují malým množstvím informací

⁷⁴ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010, str. 65. ISBN 978-80-247-3069-1.

⁷⁵ BARNA, LaRay M. *Stumbling Blocks in intercultural Communication*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998. [cit. 2019-09-01]. Dostupné z: [http://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,+L.M.+\(1994\).pdf](http://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,+L.M.+(1994).pdf)

⁷⁶ Tamtéž, str. 337–342.

⁷⁷ ŠVARCOVÁ, E., MAREŠ, J. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, str. 42–56. ISSN 1211-4669.

⁷⁸ GIDOOMAL, R. *Multicultural Societies and Futures of Dialogue*. In: Švarcová, E., Mareš, J. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, str. 42–56. ISSN 1211-4669.

⁷⁹ ŠVARCOVÁ, Eva, MAREŠ, Jiří. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, str. 48. ISSN 1211-4669.

o rodičích a dětech z etnické minority, a naopak – rodiče z minority nejsou příliš dobře informováni o zvlátnostech školní výchovy a vzdělávání v hostitelské zemi. Druhou bariéru představuje předpojatost, jež souvisí s negativními postoji k cizincům, emigrantům a uprchlíkům. Tyto postoje jsou ovlivněny minulostí, tradovaným veřejným míněním o daných skupinách i nepřesně reflektovanou současností. Třetí bariérou je strach, jenž se opět úzce pojí s negativními minulými zkušenostmi, paradoxem však je, že jen velmi malá část populace má přímé osobní negativní zkušenosti. Strach tvoří také neznalost druhých lidí. Jako předposlední bariéru popisují autoři necitlivost, tedy necitlivý přístup jedné skupiny lidí ke druhé. Způsob komunikace, který je obvyklý u českých rodičů, mohou rodiče z etnických minorit pocítovat jako hrubý. Pátou bariérou je hrubé zjednodušování, což souvisí s neuvědomováním si dalších minorit, tedy jemnějšího členění uvnitř každé jedné minority a zaměňování s minoritami jinými. Tato bariéra se dotýká i Romů, Ukrajinců a Vietnamců.⁸⁰

2.4 Interkulturní vztahy

Interkulturalita představuje způsob, kterým lze žít společně a čerpat z toho oboustranný užitek.⁸¹ Cílem společnosti by mělo být vytvořit interkulturní společnost, tedy takovou společnost, ve které členové různých kulturních, etnických, národnostních, náboženských nebo zájmových skupin přicházejí do vzájemných kontaktů, vzájemně se obohacují, poznávají odlišné hodnoty, způsoby chování, získávají nové zkušenosti a poznatky, to znamená, že využívají možností, které jim nabízí kulturní rozmanitost.⁸² V souvislosti s interkulturními vztahy vystupují do popředí pojmy etnocentrismus, kulturní relativismus a enkulturace.

Etnocentrismus lze vnímat jako nahlížení na odlišné kultury, jejich hodnoty, tradice a zvyky z perspektivy vlastní kultury. Jedná se tedy o přesvědčení, že vlastní kultura je nadřazená ostatním a že vlastní náhled na svět, vlastní způsoby vnímání a chování jsou jediné správné a pravdivé. Tento pohled je k příslušníkům odlišných kultur velmi netolerantní, jiné

⁸⁰ ŠVARCOVÁ, E., MAREŠ, J. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, str. 48–50. ISSN 1211-4669.

⁸¹ HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002, str. 79. ISBN 80-710-6614-1.

⁸² Tamtéž.

kultury jsou vnímány jako horší, navíc znesnadňuje kontakt se členy odlišných kultur. Etnocentrismus je tak základním pilířem všech forem rasismu a nacionalismu.⁸³

Kulturní relativismus představuje programovou opozici etnocentrismu.⁸⁴ Jedná se o koncept, jenž pokládá jednotlivé kultury za „jedinečné a neopakovatelné sociokulturní systémy, které je možno popsat a pochopit pouze v kontextu jejich vlastních hodnot, norem a idejí.“⁸⁵ Na jiné kultury pohlíží s tolerancí, úctou a respektem, proto stojí v opozici k nacionalismu, fašismu, rasismu atd.⁸⁶

Enkulturační proces znamená proces, prostřednictvím kterého si jedinec osvojuje kulturu určité společnosti. Jsou to projevy naučeného chování, osvojené znalosti, dovednosti a postoje, díky kterým jedinec získává kompetence v kultuře společnosti. Enkulturační proces je nezbytným předpokladem k tomu, aby se stal člověk člověkem v užším slova smyslu, jelikož jedinec se s kulturou nerodí, musí se ji učit.⁸⁷ Průcha⁸⁸ uvádí, že právě v procesu enkulturační přijímá dítě kromě pozitivních postojů a hodnot také negativní obsahy kultury, jako jsou etnické/rasové předsudky. Právě ty se pak často stávají jednou z komunikačních bariér v interkulturní komunikaci.

Zcela homogenní je jen málokterá kultura, proto nemá význam pozastavovat se nad tím, zda společnost chce, nebo nechce být multikulturní, neboť každá společnost je obvykle multikulturní. Přesto však mohou mít vztahy mezi majoritními a minoritními sociokulturními skupinami ve větším společenském celku různou podobu.⁸⁹ Jednou z podob může být segregace, založená na izolaci minority a životě na oddělených místech. Při segregaci je členům minority znemožněna možnost podílení se na moci a společenský vzestup. Druhou podobou je asimilace, při níž členové minorit mohou nabývat možností majority za předpokladu, že se vzdají znaků své vlastní kultury, tedy že přijmou hodnoty a způsob chování a myšlení členů majority.⁹⁰ Ani tento způsob vyrovnávání se s menšinami

⁸³ HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002, str. 87. ISBN 80-710-6614-1.

⁸⁴ Tamtéž.

⁸⁵ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Triton, 2011, str. 35. ISBN 978-80-7387-502-2.

⁸⁶ HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002, str. 89. ISBN 80-710-6614-1.

⁸⁷ Tamtéž, str. 88.

⁸⁸ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Triton, 2011, str. 61. ISBN 978-80-7387-502-2. Str. 35

⁸⁹ HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002, str. 80. ISBN 80-710-6614-1.

⁹⁰ Tamtéž.

tedy není ideální, přináší s sebou rizika spojená se vzdáváním se specifických charakteristik, a to v rámci snahy splynout s majoritou. Problém pak nastává ve chvíli, kdy se etnická menšina nechce vzdát svých kulturních a sociálních specifíků, svých zvyků, tradic či jazyka.⁹¹ Třetí možností je pak integrace, proces, při kterém si členové minorit uchovávají svá kulturní specifika bez toho, aby jim bránila podílet se na všech aspektech života majority.⁹² Tento způsob vyrovnávání se s menšinami se od předchozího způsobu odlišuje v tom, že vychází z myšlenky rovnosti všech skupin, jejich specifických charakteristik a možnosti vzájemného obohacování na základě odlišností. Příkladem vhodné sociální integrace je např. zpřístupnění školního vzdělávání v mateřském jazyce jedince z etnické minority.⁹³ Důsledkem extrémních vztahů může být genocida, která se vyznačuje upíráním členům minority právo na život, cílem je jejich likvidace.⁹⁴

2.5 Interkulturní komunikace ve vzdělávání

Každý jev ve vzdělávání a výchově vystupuje jako součást určité kultury. Tyto jevy národního charakteru mají velký vliv na vzdělávací obsahy a organizaci výuky, ale také na komunikaci mezi subjekty ve vzdělávacím procesu.⁹⁵ Projevy interkulturní komunikace v praxi školního vzdělávání se podle Průchy⁹⁶ vyskytují v několika sférách:

- 1) V komunikaci mezi žáky a učiteli: Ve školách se můžeme často setkat se situacemi, ve kterých je učitel příslušníkem dominantní kultury a žák pochází z odlišného kulturního prostředí, z rodin z etnických menšin;
- 2) V komunikaci mezi žáky majoritní a minoritní společnosti: Jedná se o důsledek stále vzrůstajícího počtu imigrantů v mnoha zemích Evropy i mimo ni. Děti imigrantů pak navštěvují stejnou školu jako děti domácí populace, a přestože si tyto děti osvojí jazyk dané hostitelské země, mohou se v komunikaci se spolužáky projevovat kulturní odlišností rodiny;

⁹¹ ŠVARCOVÁ, Eva, MAREŠ, Jiří. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, str. 44. ISSN 1211-4669.

⁹² HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002, str. 81. ISBN 80-710-6614-1.

⁹³ ŠVARCOVÁ, E., MAREŠ, J. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, str. 45. ISSN 1211-4669.

⁹⁴ HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002, str. 80. ISBN 80-710-6614-1.

⁹⁵ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010, str. 171. ISBN 978-80-247-3069-1.

⁹⁶ Tamtéž, str. 172.

- 3) V komunikaci mezi učiteli a dalšími pracovníky školy a rodiči žáků odlišného etnika či žáků cizinců: Je poměrně časté, že rodiče, kteří neovládají jazyk hostitelské země, mají v komunikaci se školou problémy. Nejde však jen o neznalost jazyka, ale rovněž o rozdílné postoje a hodnoty související se školním vzděláváním a výchovou.⁹⁷

Interkulturní komunikace mezi pedagogem a rodičem

O interkulturní komunikaci hovoříme také v případě, kdy pedagog komunikuje s rodičem z etnické minority. Tito rodiče mají v hostitelské zemi tendenci chovat se na základě hodnot své vlastní kultury. V takové situaci jsou účastníci komunikace vystaveni rozdílnému komunikačnímu stylu, chování a odlišnému užívání verbálních i neverbálních výrazů.⁹⁸

Morgensternová a kolektiv⁹⁹ uvádějí, že interkulturní komunikace může vyvolat mnoho negativních pocitů. Prvním je nejistota, kterou mohou pociťovat obě strany, je založena na nevyjasněných očekáváních a kritickém pohledu. Nejistotu může každý jedinec projevovat odlišným způsobem, např. příliš sebejistým chováním, což u druhé strany může vyvolat reakci v podobě vyhýbání se komunikaci. Mezi další negativní pocity patří kognitivní nesoulad. Jedná se o střet kulturních hodnot projevující se nepříjemnými pocity, které vznikly z rozporu mezi vlastním chováním a postojem. Jako další pocit je třeba zmínit nedůvěru, jež brání smysluplné komunikaci. Posledním je nepřátelství, což je vyostřený stav nedůvěry a projevuje se v nepřátelském postoji. V praxi může být takovým nepřátelským postojem odmítání výchovného stylu v české škole ze strany rodičů.¹⁰⁰

Rodič z minoritního prostředí

Rodiče by měli být především sociální oporou svých dětí, měli by jim usnadňovat zvládání různých zátěžových situací, do kterých nepochybně spadají i změna sociálního a kulturního prostředí či vstup do nové školy. Problémem však je, že i samotní rodiče se potýkají s problémy a mnohdy by i oni potřebovali oporu. Musejí se vypořádat s novým prostředím, navíc často komunikují s významnými pracovníky hostitelské země, úředníky, policisty, sociálními pracovníky apod., a tato komunikace pro ně obvykle není příliš

⁹⁷ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010, str. 172. ISBN 978-80-247-3069-1.

⁹⁸ MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHÖLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, str. 69–70. ISBN 978-80-7357-678-3.

⁹⁹ Tamtéž, str. 70

¹⁰⁰ Tamtéž.

příjemná, rodiče v ní nemusejí vždy nacházet vstřícnost a snahu pochopit specifickou jejich problémů. Na základě těchto starostí mohou vznikat problémy týkající se přímo žáka. Rodič může být zaneprázdněn různými úředními záležitostmi či hledáním práce natolik, že mu nezbyde na dítě čas, v jiném případě, pokud např. nemůže sehnat práci, je na své dítě zaměřen příliš.¹⁰¹ Rodiče rovněž mohou znepokojit rozdílné hodnoty, postoje a výchovné tradice, které preferuje majoritní společnost.¹⁰²

Učitel z majoritního prostředí

Čeští učitelé jsou také často v nesnadné pozici. Musejí si totiž poradit jak s jazykovou, tak kulturní odlišností žáků, ale rovněž věnují pozornost žákům českým, které je potřeba vést k tolerantním postojům vůči jejich novým spolužákům. V neposlední řadě se musejí vypořádat s komunikací s rodiči nových žáků. Efektivitu této komunikace pak ovlivňují dva faktory. Jednak je to míra schopnosti dorozumívat se českým jazykem na úrovni vzájemného porozumění, jednak rodiči sdílené postoje a hodnoty k české škole a stylu vzdělávání.¹⁰³ Český pedagog se od českých žáků a rodičů odlišuje v osobnostních charakteristikách, ne však v etnické kultuře, to znamená, že ke spoustě zvyklostem a hodnotám přistupuje stejným způsobem. Nedílnou součástí osobnosti každého žáka jsou individuální a etnicko-kulturní specifika. Pokud učitel preferuje individuální výchovný přístup, musí tato specifika poznat, zároveň by měl brát v potaz žakovu ztíženou situaci, rizika, ale rovněž výhody interkulturní komunikace.¹⁰⁴

Způsob komunikace s rodičem s omezenou nebo žádnou znalostí českého jazyka

Pokud učitel komunikuje s rodičem, který příliš dobře nebo vůbec neovládá český jazyk, je vhodné, aby kladl důraz na co největší zmírnění překážek, jež by mohly porozumění ztížit. Při verbální i neverbální komunikaci by měl učitel rodičům sdělovat informace postupně a průběžně si ověřovat, zda rodič sdělení porozuměl, informace by měl učitel podávat v krátkých větách nebo heslovitě (vyhnout by se měl zejména dlouhým souvětím), uvádět by měl vždy přesné datum, místo a čas, jména a názvy by měly být vždy v prvním pádu. Spíše než telefonický rozhovor by měl učitel využívat psaní SMS zpráv. V psaném

¹⁰¹ ŠVARCOVÁ, E., MAREŠ, J. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, str. 47. ISSN 1211-4669.

¹⁰² Tamtéž, str. 48.

¹⁰³ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010, str. 178. ISBN 978-80-247-3069-1.

¹⁰⁴ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany, 2006, str. 15–16. Multikulturní inspirace. ISBN 80-731-9055-9.

projevu je vhodné užívat malých tiskacích písmen, nikoliv písma psacího.¹⁰⁵ Naopak by se měl učitel vyhýbat příliš velkému množství slov (např. místo věty „*Na základě našeho předchozího telefonátu Vám sděluji, že jsme naplánovali naši schůzku s vedením školy na příští pondělní podvečer.*“¹⁰⁶ využít formulaci „*Schůzka je 25. 11. v 18.00 místnost č. 2 „ředitelna“.*“¹⁰⁷), složitým konstrukcím a složitým tvarům slov (např. větu „*Každý den začínáme s výukou v osm.*“¹⁰⁸ nahradit formulací „*Škola začíná po-pá v 8.00 hodin.*“¹⁰⁹), využívání imperativu (místo něho využívat modální sloveso „muset“, např. „*Musíte vyplnit žádost a přinést v pátek 8. 4. ve 14.00 místnost č. 25.*“¹¹⁰), využívání kondicionálů (místo formulace „*Byl byste ochoten přehodit schůzku z odpoledne na ráno?*“¹¹¹ použít větu „*Můžete prosím přijít 9. 6. 2007 v 6 hodin?*“¹¹²), nepřesným a neurčitým údajům (např. místo slovního spojení „*rýsovací pomůcky*“ konkrétně tyto pomůcky rozepsat), využívání slov „*příště*“, „*příští*“ (větu „*Do příště dodělejte cvičení 7 na straně 8.*“¹¹³ nahradit sdělením „*Cvičení 7, strana 8, v pátek 12. 9.*“¹¹⁴) a používání zdvořilostních frází, které nejsou podstatou věci a kterým rodič nerozumí.¹¹⁵

V situacích, ve kterých rodiče zcela nerozumí sdělovanému obsahu týkajícího se např. vzdělávacího systému, nebo jen potřebují při komunikaci se školou a jejími pracovníky pomoc, je možné na setkání zajistit interkulturního pracovníka s kompetencí v požadovaném jazyce. Toho lze zajistit prostřednictvím nevládních organizací, na něž se může obrátit jak rodič, tak přímo dotyčná škola. Efektivní je pozvat pracovníky služby přímo do školy, takovou schůzku je však potřeba naplánovat s dostatečným časovým předstihem, a to z důvodu naplnění kapacity organizací.¹¹⁶

¹⁰⁵ RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, str. 62. ISBN 978-80-254-9175-1.

¹⁰⁶ Tamtéž, str. 63.

¹⁰⁷ Tamtéž.

¹⁰⁸ Tamtéž.

¹⁰⁹ Tamtéž.

¹¹⁰ Tamtéž.

¹¹¹ Tamtéž.

¹¹² Tamtéž.

¹¹³ Tamtéž.

¹¹⁴ Tamtéž.

¹¹⁵ Tamtéž.

¹¹⁶ BEJČEK, Jan Matěj a Barbora HANZALOVÁ a kolektiv. *Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do základních škol: Příklady dobré praxe vybraných základních škol v Praze a Berlíně* [online]. InBáze, 2019 [cit. 2019-10-10], str. 25. Dostupné z: <http://www.inbaze.cz/kurzy-pro-interkulturni-pracovniky/>

3 Etnická minorita

V následující kapitole budou vymezeny některé základní pojmy, které jsou nezbytné pro pochopení problematiky týkající se komunikace s rodinami žáků z etnických minorit. Kapitola se konkrétně zabývá tím, co je to skupina, kultura, etnikum, etnicita, etnická identita (etnické vědomí), národ, národnost a národnostní a etnická menšina.

3.1 Vymezení základních pojmů

Skupina

Člověk jako společenská bytost se přirozeně sdružuje do skupin. Ve skupině hledá podporu, pomoc, ochranu, potvrzení vědomí sebe sama, jedinec podřizuje své zájmy kolektivu, obhájí záměry, hodnoty a normy skupiny a identifikuje se s ní. Jedinec se stává členem skupiny nejen přijetím existující skupiny, ale také odmítnutím, jedinec je v takovém případě k jiné skupině „odsouzen“. ¹¹⁷ V problematice začlenění člověka do skupiny se podle sociálních psychologů odlišují komponenty připsané, tedy získané narozením (pohlaví, etnicita, barva pleti, antropologické znaky aj.), komponenty nabyté (vzdělání, společenské zařazení, získaná profese, rodičovství atd.) a komponenty zvolené volně (politická strana) a nuceně (pokud jedinec akceptuje zaměření svých rodičů). ¹¹⁸

Kultura

Za kulturu lze považovat rozsáhlý komplex jevů, jenž obsahuje vše, díky čemu se lidé orientují ve světě a díky čemu utváří a konceptualizují svůj svět, tedy oblast vědění, jazyka, morálky, víry, zvyků, výchovy, jednání a výroby. ¹¹⁹ Toto vymezení kultury odpovídá charakteristice Průchy ¹²⁰, který popisuje kulturu v širším a užším pojetí. V širším pojetí vnímá kulturu jako vše, co lidská civilizace vytváří, tedy výtvoř materiální (průmysl, nástroje, oděvy aj.) a duchovní (morálka, náboženství, zvyky, vzdělávací systém, právo, politika atd.), užší pojetí se váže na myšlení a chování lidí. Murphy ¹²¹ připomíná, že kultury jsou složeniny, které z 90% obsahují výpůjčky jiných společností. Kultura je lidský,

¹¹⁷ HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002, str. 60. ISBN 80-710-6614-1.

¹¹⁸ Tamtéž.

¹¹⁹ Tamtéž, str. 48.

¹²⁰ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Triton, 2011, str. 34. ISBN 978-80-7387-502-2.

¹²¹ MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2004, str. 34. ISBN 978-80-86429-25-0.

kolektivní jev, odlišuje příslušníky jedné skupiny lidí od jiných. Vlastní kulturu má každé etnické společenství, respektive každý národ a příslušníci jednotlivých národů mají svou národní mentalitu.¹²² Je však důležité připomenout, že kultura nefunguje jako norma pro všechny její příslušníky, každého z nich je třeba považovat za individualitu, jež si sama určuje výběr hodnot, zvyků a postojů z dané kultury. Kulturní standardy pak představují hodnoty, normy, komunikační zvyklosti a způsoby chování, které lze považovat za typické pro určité etnikum či kulturu. Kulturní standardy jsou předávány generacemi a v historickém vývoji se trvale udržují.¹²³

Etnikum

Slovo „etnikum“ pochází ze starořeckého slova „ethnos“, které lze přeložit jako „kmen“, „národ“ či „rasa“.¹²⁴ Etnikum představuje skupinu lidí se společným původem, obvykle společným jazykem, teritoriem a sdílenou společnou kulturou. Každé etnikum se vyznačuje vlastní etnicitou.¹²⁵

Etnicita

Etnicitou míníme soubor kulturních, teritoriálních, rasových a jazykových faktorů, představ o společném původu a historii, který formuje etnickou identitu člověka, jeho etnické vědomí.¹²⁶ Je důležité zmínit, že etnicita se řadí do skupiny identit s připsanými („nedobrovolnými“) komponenty, každý jedinec ji získává narozením.¹²⁷

Etnická identita (etnické vědomí)

Etnická identita (etnické vědomí) znamená „*uvědomování si, procitňování sounáležitosti s určitou etnickou skupinou na základě společně sdílených znaků etnicity nebo rodového původu*“.¹²⁸ Etnická identita tedy představuje souhrn názorů na původ, historii, etnický prostor, povahu vlastního etnika a postavení mezi etniky ostatními.¹²⁹ Jedinec se

¹²² MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2004, str. 31–34. ISBN 978-80-86429-25-0.

¹²³ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Triton, 2011, str. 36. ISBN 978-80-7387-502-2.

¹²⁴ Tamtéž, str. 23.

¹²⁵ Tamtéž, str. 24.

¹²⁶ Tamtéž.

¹²⁷ HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002, str. 60. ISBN 80-710-6614-1.

¹²⁸ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Triton, 2011, str. 24. ISBN 978-80-7387-502-2.

¹²⁹ Tamtéž.

může k dané skupině hlásit sám, nebo může být za člena skupiny označen ostatními (jednak v důsledku prvního dojmu, např. na základě barvy pleti, jednak v důsledku hlubší znalosti, např. na základě historie či jazyka). Rovněž se může stát, že jedinec sám sebe přiřazuje k jiné národnosti, než do které ho přiřadili ostatní.¹³⁰

Národ, národnost

Národ lze charakterizovat jako „*osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území*“.¹³¹ Národy se vymezují na základě tří kritérií, jež se kombinují. K těmto kritériím patří kritéria kultury, do kterých spadají spisovný jazyk, společná dějinná zkušenost nebo náboženství, dále kritéria politické existence, jež předpokládají, že národy mají vlastní stát nebo autonomní postavení ve státě federativním či mnohonárodním, a psychologická kritéria, založena na sdílení společného vědomí jednotlivců o příslušnosti k národu. Jmenovaná kritéria se projevují silněji, slaběji, nebo chybí.¹³² Pojem „národnost“ lze chápat v pojetí etnickém, nebo v pojetí politickém. V českém prostředí se pojem „národnost“ váže na etnické pojetí, není ztotožňován se státní příslušností, avšak v některých jazycích, konkrétně v angličtině a francouzštině, se váže na pojetí politické, je synonymem ke státnímu občanství. Národnost, tedy příslušnost jedince k národu, je dána zejména subjektivním přesvědčením a vnitřní sounáležitostí.¹³³

Národnostní menšina

Termín „národnostní menšina“ je definován v zákoně č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. V §2 je termín vysvětlen jako „*společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření*

¹³⁰ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany, 2006, str. 13. Multikulturní inspirace. ISBN 80-731-9055-9.

¹³¹ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Triton, 2011, str. 27. ISBN 978-80-7387-502-2.

¹³² Tamtéž.

¹³³ Tamtéž, str. 29–30.

a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo".¹³⁴ Příslušníkem národnostní menšiny je pak občan České republiky, jenž se cítí být příslušníkem dané menšiny a k této menšině se hlásí.¹³⁵ V České republice je celkem čtrnáct národnostních menšin, kterým stát uznal oficiální status, z něhož vyplývají určitá práva. Jedná se o menšinu slovenskou, ukrajinskou, vietnamskou, romskou, polskou, ruskou, chorvatskou, řeckou, bulharskou, běloruskou, maďarskou, srbskou, německou a rusínskou. Tyto národnostní menšiny mají ze zákona právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny, v praxi tohoto práva však využívají jen polská a německá menšina.

Etnická menšina (etnická minorita)

Vymezení pojmu „etnická menšina“ či „etnická minorita“ je poměrně složitá záležitost. Mnozí odborníci z oblasti etnologie a kulturní antropologie tvrdí, že popisovat národnostní menšinu jen jako autochtonní, tedy „domácí“, je velmi úzké a za vhodnější termín považují právě etnickou minoritu (etnickou menšinu).¹³⁶ Průcha¹³⁷ uvádí, že „*tento termín pokrývá každou skupinu obyvatel určité země, která v ní nepatří k většinové (majoritní) populaci. Takže v ČR jsou etnickou skupinou např. Číňané, ačkoliv nejsou (z hlediska legislativy) národnostní menšinou ve zmíněném autochtonním smyslu*“.¹³⁸ Problematiku týkající se těchto pojmů řeší také Šatava¹³⁹, který vysvětluje, že termín „národnostní menšina“ slouží jako „střešní termín“, pod který spadají všechny typy etnických společenství kromě národů s vlastním státem. Etnickou skladbu populace na českém území tedy tvoří jen „domácí“ národnosti s českou státní příslušností, ale i lidé, kteří české státní občanství nemají, avšak v České republice žijí (na základě povolení k trvalému nebo dlouhodobému pobytu).¹⁴⁰

¹³⁴ *Vláda České republiky: Národnostní menšiny* [online]. 2009-2019 [cit. 2019-08-22]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/mensiny/narodnostni-mensiny-15935/>

¹³⁵ Tamtéž.

¹³⁶ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Triton, 2011, str. 31. ISBN 978-80-7387-502-2.

¹³⁷ Tamtéž.

¹³⁸ Tamtéž.

¹³⁹ ŠATAVA, Leoš. *Národnostní menšiny v Evropě: Encyklopedická příručka*. Praha: I. Železný, 1994, 16–21. ISBN 80-711-6375-9.

¹⁴⁰ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Triton, 2011, str. 25. ISBN 978-80-7387-502-2.

4 Žák s odlišnými životními podmínkami a z odlišného kulturního prostředí

Čtvrtá kapitola bude věnovat pozornost žákům, kteří se od ostatních liší svými životními podmínkami a kulturním prostředím. Tato kapitola poukazuje na množství těžkostí, s nimiž se musejí žáci v důsledku odlišnosti v životních podmínkách a kulturním prostředí v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu určitým způsobem vypořádávat. Pokud si škola i rodiče uvědomí, v jaké situaci se žák nachází a jakým problémům čelí, pochopí, že právě komunikace mezi nimi je cesta, která vede k úspěšnému výchovně-vzdělávacímu procesu a přirozenému začlenění žáka do výuky a kolektivu.

Žáci s odlišnými životními podmínkami a z odlišného kulturního prostředí mají své specifické potřeby ve vzdělávání. Příčinami specifických potřeb těchto žáků mohou být snížené porozumění zapříčiněné žádnou nebo nižší znalostí českého jazyka, s tím související problémy s osvojováním českého jazyka v mluvené a psané podobě, odlišné kulturní zvyklosti, nízká podpora v domácím prostředí nebo socioekonomické znevýhodnění spojené s nízkými ekonomickými prostředky. Oficiálně se tato skupina žáků označuje termínem „žáci s odlišnými životními podmínkami a z odlišného kulturního prostředí“, který vznikl na základě novelizace zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jenž je upravován předpisem 82/2015 Sb. s účinností dne 1. 5. 2015. Dříve se místo tohoto termínu používalo označení „žáci se sociálním znevýhodněním“, jež vstoupilo do školské legislativy roku 2004, a to k identifikaci žáků, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve škole z důvodu sociálního znevýhodnění.¹⁴¹ Tito žáci selhávají ve škole z nezdavotních důvodů, jejichž příčiny koření v sociálním zázemí nebo jiných životních okolnostech, podstatné však je, že tyto skutečnosti žáci nemohou ovlivnit, i když jim v edukačním prostředí tíží situaci.¹⁴²

Ačkoliv v *Katalogu podpůrných opatření*¹⁴³, který vyšel roku 2015, pracují autorky s termínem „žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění“, lze

¹⁴¹ FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2019-08-20], str. 8. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-szn/katalog-szn.pdf>

¹⁴² Tamtéž.

¹⁴³ Tamtéž.

na základě jejich vymezení charakterizovat žáka s odlišnými životními podmínkami a z odlišného kulturního prostředí takto:

- a) žák žijící v prostředí, ve kterém se mu nedostává podpory ke vzdělávání, k jeho přípravě, často z důvodů nezájmu zákonných zástupců, časové náročnosti dopravy do školy, nedostatečného materiálního zázemí a nevyhovujících bytových podmínek či kvůli konfliktům v rodině;
- b) žák, jehož zákonní zástupci dlouhodobě nespolupracují se školou, a to má dopad na oprávněné zájmy žáka;
- c) žák, jenž žije v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo v lokalitách, jež jsou ohroženy sociálním vyloučením;
- d) žák, kterého ve vzdělávání znevýhodňuje příslušnost k etnické nebo národnostní skupině, nebo specifické sociální prostředí, především pokud se toto znevýhodnění váže na nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka a používání jiného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka.¹⁴⁴

Příčiny a projevy znevýhodnění, které vyplývají z odlišného kulturního prostředí a odlišných životních podmínek, jsou velmi pestré. Aspekty znevýhodnění se velmi často prolínají a mohou být proměnné v čase (občasné, přechodné, trvalé) a prostředí (jedna skupina může považovat určitý jev za normální, druhá skupina za patologický).¹⁴⁵ Aspekty tohoto druhu znevýhodnění se váží na jedince (odlišnost jazyková, sexuální, vzhledová), rodinu (zneužívání, zanedbávání, týrání, odlišný životní styl, pracovní vytíženost), sociální prostředí (sociálně vyloučená lokalita, sociálně patologické jevy) a socioekonomický status (kulturní a náboženská odlišnost, migrace, nevyhovující bytové podmínky, chudoba).¹⁴⁶

Oficiální termín „žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek“ je používán ve vyhlášce o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (v. č. 27/2016 Sb., příloha 1), kde jsou stanovena možná podpůrná opatření (stupeň 1. až 3.) a možné kategorie pomůcek pro tyto žáky.

¹⁴⁴ FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2019-08-20], str. 9. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-szn/katalog-szn.pdf>

¹⁴⁵ Tamtéž.

¹⁴⁶ Tamtéž.

4.1 Žák-cizinec a žák s odlišným mateřským jazykem

V souvislosti se znevýhodněním, jež se váže na nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka, je vhodné vymezit dva termíny – „žák-cizinec“ a „žák s odlišným mateřským jazykem“.

Žák-cizinec

V současné legislativě a literatuře se často užívá označení žák-cizinec, jež vyplývá zejména z právního postavení žáků a jejich rodičů jako cizinců. Podobným problémům však mohou v praxi čelit i žáci ze smíšených manželství nebo děti imigrantů, kteří získali české státní občanství. V tomto případě se však nejedná o cizince.¹⁴⁷ Žák-cizinec je v českém školním prostředí žák, který pobývá v České republice, ale má jiné státní občanství než české. Osoby s jinou státní příslušností než českou se podle druhu pobytu dělí na osoby s dlouhodobým či trvalým pobytem, azylanty nebo žadatele o mezinárodní ochranu. Podle druhu pobytu pak děti po svých rodičích přejímají status cizince. Skupina žáků-cizinců je velmi široká a zahrnuje žáky, kteří žijí v České republice od útlého dětství a mají určitou znalost češtiny už před nástupem do školy, ale i žáky, kteří do českého prostředí přijeli později a s českým jazykem se poprvé setkali až ve škole.¹⁴⁸

Žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ)

Z pedagogického pohledu je důležitější odlišnost mateřského jazyka než cizinecký status. Limitující je především to, že žák má jiný mateřský jazyk než spolužáci, že českému jazyku nerozumí a ani ho neumí, a právě odlišnost vyučovacího jazyka od žákova jazyka mateřského znesnadňuje začleňování do výuky.¹⁴⁹ U termínu „žák s odlišným mateřským jazykem“ tedy nezáleží na místě narození, občanství nebo na tom, že český jazyk je pro žáky jazykem druhým. Kromě žáků-cizinců zahrnuje tento termín i žáky s českým státním občanstvím, kteří však disponují omezenou či žádnou znalostí českého jazyka.¹⁵⁰ Tento

¹⁴⁷ RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, str. 11. ISBN 978-80-254-9175-1.

¹⁴⁸ NÚV - Národní ústav pro vzdělávání: *Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem* [online]. 2019 [cit. 2019-08-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>

¹⁴⁹ RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, str. 11. ISBN 978-80-254-9175-1.

¹⁵⁰ NÚV - Národní ústav pro vzdělávání: *Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem* [online]. 2019 [cit. 2019-08-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>

termín se používá stále častěji, protože poukazuje na nejproblematictější oblast ve vzdělávání.

Učitelé by měli při vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem myslet na to, že pro tyto žáky je vyučovací jazyk cizím jazykem. Tito žáci se nacházejí ve velmi těžké situaci, protože se cizí jazyk učí a současně se pomocí něho musejí vzdělávat. Jazyková bariéra je zásadním znevýhodněním při vzdělávání, žáci se však kromě nedostatečné či omezené znalosti českého jazyka potýkají s dalšími problémy. Současně se totiž žáci potřebují zapojit do výuky a zvládat učivo novým jazykem, najít si místo v novém prostředí, které tvoří nový jazyk, kultura, hodnoty a očekávání, získat odpovídající sociální dovednosti a vyrovnat určité nedostatky vzniklé změnou vzdělávacího systému. Kromě toho všeho žáci řeší často mnohé další problémy související s rodinou, věkem, schopnostmi, dovednostmi a školní motivací.¹⁵¹

Legislativa

§20 školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) uvádí, že žáci-cizinci mají všichni bez rozdílu, stejně jako čeští žáci, nárok na základní vzdělávání, zájmové vzdělávání a školní stravování, a to i žáci z rodin, které jsou v České republice ilegálně. Rodina tedy nemusí prokazovat právo na pobyt. Ke střednímu vzdělávání, vyššímu odbornému vzdělávání, včetně vzdělávání při výkonu ústavní a ochranné výchovy, mají stejný přístup a stejné podmínky jako občané Evropské unie osoby, které nejsou příslušníky Evropské unie, ale v České republice pobývají oprávněně.¹⁵² K předškolnímu vzdělávání, základnímu uměleckému, jazykovému vzdělávání a školským službám mají tyto osoby stejný přístup za předpokladu že „*mají právo pobytu na území České republiky na dobu delší než 90 dnů, popřípadě pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany nebo osobami požívajícími dočasné ochrany.*“¹⁵³ V §20 školského zákona se dále uvádí, že děti rodičů, kteří mají státní příslušnost jiného členského státu Evropské unie, mají nárok na bezplatnou přípravu potřebnou k začlenění do základního vzdělávání, jež zahrnuje

¹⁵¹ RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, str. 16. ISBN 978-80-254-9175-1.

¹⁵² Zákon č. 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: MSMT.cz. [cit. 2019-08-22]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

¹⁵³ Tamtéž.

bezplatnou a žákovi přizpůsobenou výuku českého jazyka. Tu zajišťuje krajský úřad ve spolupráci se zřizovatelem školy.¹⁵⁴ Pakliže žák získá základní vzdělání mimo Českou republiku, má při přijímací zkoušce na střední či vyšší odbornou školu nárok na prominutí zkoušky z českého jazyka. Pokud žák na českém území absolvoval méně než čtyři roky základního vzdělání, má nárok na úpravu přijímací zkoušky z českého jazyka.

4.2 Problémy spojené se sociokulturní odlišností žáků

Jazyk

Významnou součástí sociokulturní vybavenosti je jazyk. Jeho neznalost ztěžuje adaptaci na nové prostředí, a proto jsou příčinou mnoha adaptačních potíží žáků z etnických minorit komunikační problémy. Znalost jazyka je předpokladem k úspěšné komunikaci. Pakliže si žák osvojí základy jazyka, může komunikovat na informačně hodnotnější úrovni než žák, který nemá potřebné jazykové kompetence. Takový žák se v komunikační situaci špatně orientuje a nerozumí, co mu spolužáci s učiteli sdělují. Komunikace s tímto žákem často vyvolává u komunikačních partnerů jisté napětí, jelikož zcela jistě nevědí, zda bylo jejich sdělení pochopeno. Pokud žák není vybaven dostatečnými komunikačními kompetencemi, může se stát, že bude sociálně izolován, přehlížen a ocitne se na okraji skupiny.¹⁵⁵

Na jazykovou úroveň žáka má velký vliv sociálně-kulturní prostředí. Pokud žák pochází z méně podnětného sociálně-kulturního prostředí, jeho vyjadřovací schopnosti jsou obvykle méně rozvinuté než u žáka z prostředí podnětného. Žák z méně podnětného prostředí má jazykový deficit, jehož důsledkem může být neschopnost přiměřeně odpovídat, nedostatečné porozumění učivu, nedostatečná výstižnost v psaní, ale také školní neúspěšnost, jelikož je to právě jazyk, který funguje jako nástroj vyučování a učení.¹⁵⁶ Tento jazykový deficit je situačně vázaný, to znamená, že se váže na konkrétní situace. Žák totiž nemusí zažívat jazykové těžkosti mimo školní prostředí. U žáků, na které se tato diplomová práce zaměřuje, se jazykový deficit projevuje zejména ve vyučování a vzniká na základě nekompatibilitnosti jazyka školy a jazyka z žákova domácího prostředí a na základě

¹⁵⁴ Zákon č. 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *MSMT.cz*. [cit. 2019-08-22]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

¹⁵⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, str. 289. ISBN 80-246-1074-4.

¹⁵⁶ GAVORA, Peter. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. 2. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2007, str. 74. ISBN 978-80-223-2327-7.

neschopnosti žáka „přepínat“ z jazykového kódu domova do jazykového kódu školy.¹⁵⁷ Mezi nedostatky v komunikaci u žáků z etnických minorit a jejich rodičů patří zejména skromný slovník, nesprávné používání gramatiky a jazyková necitlivost k významovým diferencím. Tyto problémy se často projevují v písemných projevech. Nedostatky v písemném projevu mohou trvat déle než v projevu mluveném.¹⁵⁸

Znalost komunikačních vzorců

Znalost standardních komunikačních vzorců vyplývá z osvojení vhodných a přiměřených způsobů komunikace vzhledem ke konkrétní sociální situaci. Pokud jsou komunikační vzorce odlišné, mohou komplikovat sociální adaptaci, jelikož vyvolávají jiné reakce, než jedinec předpokládá. Jestliže jedinec nedisponuje dobrou znalostí jazyka, k sociálnímu kontextu není příliš citlivý. Žák může být ve školním prostředí znevýhodněn také v důsledku neznalosti komunikační etikety. Ta představuje soubor konvencí, jež jsou v dané sociální situaci nezbytné. V komunikaci s žákem z etnických minorit nebo jeho rodiči lze sledovat některé zvyklosti, které jsou pro tyto žáky a rodiče důležité, avšak v naší společnosti je lidé neznají.¹⁵⁹ Jako příklad uvádí Vágnerová skutečnost, že „*v některých kulturách se např. považuje za neslušné mluvit o sobě v první osobě, souvisí to s nevhodností zdůrazňovat individualitu. Důležitý může být rozdíl v požadavku na dodržení pravdy, na respektování reality. Pro lidi z odlišné kulturní oblasti nemusí být pravda tak důležitá, a proto se necítí v případě nepřesnosti svého sdělení trapně. Tento postoj by se učitelům mohl jevit jako morálně nepřijatelný, pro ně je to lež, ale jde o kulturně podmíněnou odlišnost*“.¹⁶⁰

Hodnoty a normy chování

Hodnoty a normy chování etnické minority mohou být rozdílné od hodnot a norem majority, jelikož jsou také kulturně podmíněné. Členové minoritní společnosti do nové země přicházejí s takovým způsobem chování, který se naučili v zemi svého původu, a mnozí z nich si ani neuvědomují, že chování v nové zemi může být odlišné. Často se však stává, že nové prostředí se váže na nové hodnoty a normy chování a ty staré ztrácejí svůj význam,

¹⁵⁷ GAVORA, Peter. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. 2. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2007, str. 74–75. ISBN 978-80-223-2327-7.

¹⁵⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, str. 290. ISBN 80-246-1074-4.

¹⁵⁹ Tamtéž, str. 289–290.

¹⁶⁰ Tamtéž, str. 290.

nebo se dokonce stávají nevhodnými.¹⁶¹ Aby se však člen minority dokázal začlenit do majoritní společnosti, musí její hodnoty a normy chování nejprve poznat, ovšem ještě předtím je nezbytné osvojit si jazyk, prostřednictvím kterého jedinec pochopí, co se od něj požaduje. Problém může vzniknout ve chvíli, kdy odlišnost v normách a hodnotách vytváří v jedinci pocity ohrožení identity a na základě toho se jedinec nechce ztotožnit s novými pravidly. V takovém případě si často jedinec zachovává své původní normy a hodnoty v soukromí, v prostředí rodiny, a tak diferencuje své chování podle daného sociálního kontextu, což je psychicky velmi náročné.¹⁶² Pro komunikaci s rodiči žáků z etnických minorit je důležité, aby učitel věděl, jaké je postavení obou rodičů v dané kultuře, jaké je chápání mužské a ženské role, jelikož odlišnosti týkající se mužské a ženské role mohou působit na vztah k učitelům a spolužákům různého pohlaví.¹⁶³

Přijetí vrstevnickou skupinou

Pro žáka s odlišnými životními podmínkami a z odlišného kulturního prostředí je přijetí vrstevnickou skupinou stejně významné jako pro ostatní žáky, v tomto případě se však může jednat o nelehký proces. Ačkoliv jsou spolužáci v mnohých směrech stejní jako žák z minority, často si všímají spíše odlišností a nového žáka nepřijmou především kvůli tomu, že není ve všech směrech stejný jako oni. Žákovi z minority mohou při začleňování do nového školního prostředí pomoci jeho imponující vlastnosti, emoční stabilita a komunikativnost, problémy však mohou nastat i v období relativní adaptovanosti, a to v důsledku nízké tolerance vrstevníků k nedostatkům v komunikaci, které souvisejí s ne zcela ovládnutou schopností chápat jemné rozdíly v určitých komunikačních situacích. Po určitém období se totiž vrstevníci mohou domnívat, že daný žák všemu rozumí a situaci zvládne podle jejich očekávání.¹⁶⁴

¹⁶¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, str. 291. ISBN 80-246-1074-4.

¹⁶² Tamtéž, str. 292.

¹⁶³ Tamtéž, str. 293.

¹⁶⁴ Tamtéž, str. 299.

5 Kulturní specifika národnostních menšin

Tato kapitola se zaměřuje na kulturní specifika národnostních menšin. Znalost specifik jednotlivých menšin je pro učitele velmi důležitá, protože může pomoci zajistit adekvátní průběh adaptace žáka a jeho rodičů na nové společenské podmínky. Žáci z národnostních menšin vstupují do školy, tedy do takové výchovně-vzdělávací instituce, jež na ně klade nové, odlišné a často nepochopitelné požadavky, odlišné hodnoty, normy a způsob komunikace. Záleží tedy nejen na žákovi, ale také na učiteli, jeho interkulturním porozumění a pedagogických kompetencích, zda budou žák a jeho rodiče vnímat školní prostředí jako přátelské a bezpečné. Černík¹⁶⁵ upozorňuje na to, že pedagogovi se bude lépe komunikovat s žáky a jejich rodiči, pokud se seznámí s příčinami jejich chování. Díky tomu pak bude na dané chování adekvátně reagovat, navíc lépe odliší, jaké chování souvisí s kulturní konformitou a pasivitou a jaké je výsledkem žákovy osobní vůle.

Kapitola se podrobněji zabývá kulturními specifiky čtyř národnostních menšin – vietnamské, ukrajinské, ruské a romské, a to z důvodu, že se jedná o početně nejvýraznější menšiny v České republice. Podle údajů Ministerstva vnitra pobývá v České republice 134 889 cizinců z Ukrajiny, 61 131 z Vietnamu a 37 878 z Ruska.¹⁶⁶ Pokud jde o romskou menšinu, žilo v roce 2017 na území České republiky celkem 240 300 Romů, tedy 2,2 % z celkové populace České republiky.¹⁶⁷

5.1 Vietnamská národnostní menšina

V roce 1956 přichází na území České republiky větší počet vietnamských občanů, a to v důsledku zřízení česko-vietnamské školy pro sto vietnamských dětí v Chrastavě, z nichž mnohé tu vystudovaly střední a vysokou školu. Tento rok byla také mezi ČSR a VDR podepsána dohoda o vědecko-technické spolupráci, od roku 1967 z Vietnamu přijížděli učňové a od roku 1982 také praktikanti a dělníci. V listopadu 1989 se na území Československa naskytla možnost podnikat, a tak se tu začala usazovat vietnamská

¹⁶⁵ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany, 2006, str. 16. Multikulturní inspirace. ISBN 80-731-9055-9.

¹⁶⁶ *Česko v datech: Cizinci v Česku* [online]. [cit. 2019-10-26]. Dostupné z: <https://www.ceskovdatech.cz/clanek/129-cizinci-v-cesku/#article-content>

¹⁶⁷ *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017* [online]. 2018 [cit. 2019-10-09], str. 4. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2017-168061/>

komunita.¹⁶⁸ Roku 2011 se k vietnamské národnosti přihlásilo 29 660 osob, v době sčítání mělo české občanství více než 800 osob.¹⁶⁹ V současnosti je počet cizinců vietnamského původu výrazně vyšší, celkem 61 131.¹⁷⁰

Vietnamská kultura je velmi bohatá, vietnamské tradice a svátky zahrnují mnohé filozofické a duchovní proudy, projevy a vlivy různých náboženství a civilizací, kterým byl Vietnam na základě své zeměpisné polohy vystaven. Třemi základními duchovními systémy jsou konfucianismus, taoismus a buddhismus, vietnamskou kulturu však dále ovlivňují také hinduismus, křesťanství, islám a mnohé evropsko-americké filozofie. Vietnamská kultura je založena na víře v nadpřirozený svět, jež vznikla z dávného animismu. Náboženství se od sebe striktně neoddělují, spíše se prolínají a paralelně existují vedle uctívání nadpřirozených bytostí.¹⁷¹ Vietnamská komunita se v českém prostředí jeví jako uzavřená a izolovaná, což je způsobené velkou kulturní odlišností, jazykovou neznalostí a pracovním nasazením, kvůli kterému dospělí nemají mnoho času na zdokonalování českého jazyka. Na základě této uzavřenosti si česká společnost vůči vietnamské komunitě často vytváří nedůvěru. Oproti dospělým jedincům si vietnamské děti osvojují v českých školách češtinu velmi dobře. Některým vietnamským dětem je vietnamská kultura již cizí, vietnamsky některé z nich již nehovoří.¹⁷²

Vietnamská rodina je konzervativní, udržuje tradice konfuciánské výchovy a přetrvávají v ní patriarchální a patrilineární tradice. Významná je závislost na rodině, úcta ke starší a výše postavené osobě. Dítě má pro rodinu velký význam. Vietnamská rodina klade velký důraz na disciplínu, chování členů rodiny je podřízené pravidlům, která se musejí dodržovat, a to i tehdy, když rodina žije jinde. Vietnamci mají smysl pro povinnost, skromnost, potlačení impulzivity a podřízenost autoritám, zejména rodičům a učitelům.¹⁷³ Názor učitele ve vietnamské rodině dokonce stojí nad názorem otce.¹⁷⁴ Rodiče vedou své

¹⁶⁸ VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY: *Vietnamská národnostní menšina* [online]. [cit. 2018-05-03]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/vietnamska-mensina-108870/>

¹⁶⁹ Tamtéž.

¹⁷⁰ *Česko v datech: Cizinci v Česku* [online]. [cit. 2019-10-26]. Dostupné z: <https://www.ceskovdatech.cz/clanek/129-cizinci-v-cesku/#article-content>

¹⁷¹ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Jinočany, 2006, str. 56. ISBN 80-731-9055-9.

¹⁷² HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002, str. 374–375. ISBN 80-710-6614-1.

¹⁷³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, str. 299. ISBN 80-246-1074-4.

¹⁷⁴ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Jinočany, 2006, str. 123. ISBN 80-731-9055-9.

děti nejen k úctě, ale také lásce k učiteli. „*Naše třídní by nemělo uvést do rozpaků, když jim rodiče žáka či žákyně přinesou dárek. To je ve Vietnamu běžný projev úcty k učiteli a díky. Nemělo by také překvapit, že rodina pozve učitele na hostinu při některé rodinné oslavě, nejspíše svatbě.*“¹⁷⁵ Učiteli jako uznávané autoritě není možné odporovat, je potřeba mu vyhovět, a to i na úkor vztahů se spolužáky. Neochotu vést s učitelem diskuzi je potřeba u vietnamských žáků chápat jako projev úcty k názoru autority, nikoli jako projev neznalosti nebo nedostatku vlastního úsudku.¹⁷⁶ Rodiče své děti vedou k přátelskému chování, mírnosti, altruismu a přizpůsobení skupině. Pro vietnamskou rodinu není důležitá samostatnost jedince nebo vyjadřování vlastních názorů. Sebevědomé zdůrazňování svých schopností Vietnamci považují za nevhodné, proto jsou sebekritičtí, často zpochybňují své schopnosti a dovednosti, což je pro ně cenný projev skromnosti. Za zdvořilé považují připomínání úspěchu ostatních, proto ani o svých úspěších příliš nehovoří. Právě v tom se liší od české společnosti, ve které je zcela akceptované, pokud se dítě pochlubí s dobrým výsledkem.¹⁷⁷ Se zdvořilostí Vietnamců souvisí také způsob řešení konfliktních situací. V konfliktní situaci hledají Vietnamci chybu sami v sobě, snaží se však konfliktům vyhýbat a jednat tak, aby druhého nepřivedli do nepříjemné situace. Na rozdíl od české společnosti Vietnamci považují za neslušné upozorňovat na chyby a otevřeně kritizovat. Své stanovisko obvykle nevyjadřují přímo, předpokládají, že jejich komunikační partner stanovisko odvodí z formy sdělení. Jedinec pocházející z jiné kultury však takové jednání pochopit nemusí.¹⁷⁸ Pokud se jedná o úctu ke vzdělanosti – „*je asi nejpozitivnějším dědictvím tradiční vietnamské kultury, která v tomto směru byla ovlivněna konfucianstvím v teorii i praxi.*“¹⁷⁹ Rodiče se studijními výsledky svých dětí pyšní, jedno ze známých vietnamských přísloví hovoří, že je-li syn lepší než otec, je rodina šťastná.¹⁸⁰ Soudržnost rodin je v České republice obvykle větší, než by byla ve vlasti, avšak kvůli pracovnímu vytížení svěřují rodiče přes den své děti českým ženám, večer se pak všichni scházejí u tradiční rodinné večeře.¹⁸¹

¹⁷⁵ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Jinočany, 2006, str. 123. ISBN 80-731-9055-9.

¹⁷⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, str. 301. ISBN 80-246-1074-4.

¹⁷⁷ Tamtéž, str. 300.

¹⁷⁸ Tamtéž.

¹⁷⁹ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Jinočany, 2006, str. 82. ISBN 80-731-9055-9.

¹⁸⁰ Tamtéž, str. 123.

¹⁸¹ Tamtéž.

Není vhodné, aby zpočátku učitel komunikoval s vietnamskými rodiči telefonicky, Vietnamci totiž navazují vztahy po delší dobu osobním kontaktem. Pokud chce tedy učitel s rodiči něco vyřešit, měl by je pozvat k osobnímu setkání, které je důležitým krokem k vytvoření vztahu důvěry. Poté je totiž možné hovořit o vzdělávání žáka nebo soukromých problémech rodiny. V komunikaci se školou využívají často rodiče v důsledku neznalosti českého jazyka prostředníka. V roli prostředníka může být český učitel nebo Vietnamec, jenž dobře ovládá český jazyk.¹⁸²

V komunikaci s Vietnamci je možné sledovat interkulturní rozdíly v oblasti neverbální komunikace. Pokud rodič při rozhovoru s učitelem sklápí oči, vyjadřuje tím slušnost a skromnost, upřený pohled do očí naopak vnímají Vietnamci jako nepříjemný a příliš sebevědomý projev. Vietnamský úsměv má mnoho významů, vyjadřuje radost i smutek, a tak se může stát, že rodič či žák oznámí smutnou skutečnost s úsměvem, jelikož nechce touto nepříjemnou skutečností zatěžovat druhého. Úsměv může rovněž naznačovat nepochopení, vietnamský žák se tedy může na učitele usmívat, pokud nerozumí výkladu. Pokud se jedná o tělesný kontakt, konkrétně podávání ruky, Vietnamci podávají obě ruce, a to tak, že druhou rukou přikrývají spojené ruce. Učitel by neměl vietnamského žáka hladit po vlasech. Pohazení dítěte po vlasech je možné jen v rodinném styku, jinak je výrazem povýšeného postoje toho, kdo dítě hladí.¹⁸³

Ačkoliv jsou vietnamští žáci na českých školách již několik let a jejich počet stále stoupá, nejsou mnozí učitelé připraveni na setkání s příslušníky této odlišné kultury a efektivní komunikaci s nimi. K tomu, aby učitel zabránil nedorozuměním, je důležité, aby se seznámil se specifiky vietnamských žáků, avšak množství metodických a učebních materiálů o kulturní specifičnosti Vietnamců je spíše mizivé.¹⁸⁴ A právě znalost kulturních specifik může napomoci bezproblémové komunikaci s rodiči a žáky.

¹⁸² ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Jinočany, 2006, str. 158–159. ISBN 80-731-9055-9.

¹⁸³ Tamtéž, str. 151–155.

¹⁸⁴ Tamtéž, str. 7.

5.2 Ruská a ukrajinská národnostní menšina

Představení ruské národnostní menšiny

Existují určité faktory, které ovlivňují postavení ruské komunity v české společnosti. V první řadě se jedná o negativistický pohled české veřejnosti ke všemu „ruskému“, jenž souvisí především s rokem 1968, konkrétně s vpádem spojeneckých vojsk, ve druhé řadě se jedná o novodobé ruské mafiánství, jež je srovnatelné s mafií italskou.¹⁸⁵ Tyto dva rysy pravděpodobně zapříčiňují to, že ruská komunita je uzavřená vůči majoritní společnosti. V České republice žilo podle výsledků sčítání lidu, domů a bytů z roku 2011 celkem 17 872 osob s ruskou národností.¹⁸⁶ Aktuální počet cizinců ruského původu je však 37 878.¹⁸⁷ Ve větší míře se ruská komunita koncentruje v Praze, Karlových Varech, Brně a jiných větších městech.¹⁸⁸

Důvody k mezinárodnímu pohybu většiny Rusů souvisejí zejména s životními podmínkami v Rusku. Významnými faktory jsou – stejně jako na Ukrajině – socioekonomická situace, krize sociální sféry společnosti, rostoucí chudoba, nezaměstnanost, diferenciací příjmů v neprospěch sociálně slabých skupin, nedostupnost lékařské péče a s tím související zhoršující se zdravotní stav lidí, nárůst sociálně patologických jevů a zhoršující se kvalita vzdělání.¹⁸⁹

Rusko je devátým nejlidnatějším státem světa, jeho národnostní složení je velmi pestré, tvoří ho Rusové, Tataři, Ukrajinci, Baškirové, Čuvaši, Čečenové, Arméni, Mordvinci, Avarové a Bělorusové, a tak je i kultura této země velmi bohatá.¹⁹⁰ Většina Rusů považuje za velmi důležitou hodnotu náboženství, Rusové tedy bývají religióznější než

¹⁸⁵ DRBOHLAV, Dušan a kolektiv. Ruská komunita v České republice. In: ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001, str. 73–74. ISBN 80-717-8648-9.

¹⁸⁶ Český statistický úřad: *Veřejná databáze* [online]. [cit. 2019-09-05]. Dostupné z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/index.jsf?page=vystup-objekt&pvokc=&katalog=30715&pvo=SPCR153&z=T#w=>

¹⁸⁷ *Česko v datech: Cizinci v Česku* [online]. [cit. 2019-10-26]. Dostupné z: <https://www.ceskovdatech.cz/clanek/129-cizinci-v-cesku/#article-content>

¹⁸⁸ *Vláda České republiky: Ruská národnostní menšina* [online]. [cit. 2019-08-30]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=6645>

¹⁸⁹ DRBOHLAV, Dušan a kolektiv. Ruská komunita v České republice. In: ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001, str. 75–76. ISBN 80-717-8648-9.

¹⁹⁰ META, o.p.s. *Inkluzivní škola.cz: Rusko* [online]. [cit. 2019-08-30]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/rusko.pdf>

česká společnost. Kromě pravoslavného křesťanství lidé vyznávají další tři tradiční náboženství – islám, judaismus nebo buddhismus.

Představení ukrajinské národnostní menšiny

Přítomnost Ukrajinců v Čechách a na Moravě lze zpozorovat v 16. a 17. století, v té době sem přicházeli ke krátkodobým pobytům jednotlivci i skupiny, nejčastěji se jednalo o studenty nebo žoldáky. Výraznější počet Ukrajinců nastal po připojení části Haliče a Bukoviny k habsburskému soustátí, v tomto období pobývají na českém území ukrajinští sezónní dělníci, vojáci a důstojníci.¹⁹¹ Na konci 19. století přicházejí do Čech, konkrétně do Prahy a dalších větších českých měst, vysokoškoláci a haličská inteligence, a to kvůli politickým důvodům a studiu na českých vysokých školách. V první polovině 20. století ukrajinská emigrační komunita aktivně udržovala rozvoj své kultury a také podporovala politickou nezávislost ukrajinského státu, do roku 1989 pak rozvoj kultury zastavily německá a sovětská okupace. Situace se mění po pádu železné opony, kdy se Československo stává atraktivní zemí pro imigranty z bývalého Sovětského svazu, a to zejména v důsledku menší kulturní a jazykové bariéry, špatné ekonomické situace Ukrajiny a její geografické blízkosti.¹⁹²

Určit celkový počet Ukrajinců na našem území je obtížné, jelikož velmi často tvoří nelegální levnou pracovní sílu. Podle sčítání lidu k roku 2011 žilo v České republice 53 253 osob, jež se hlásí k ukrajinské národnosti.¹⁹³ Aktuální počet cizinců ukrajinského původu je však 134 889.¹⁹⁴ Kromě Prahy obývají Ukrajinci také Karlovy Vary, Děčín, Ostravu, Přerov a Brno.¹⁹⁵ Skupina Ukrajinců je v České republice tvořena tradiční a novou skupinou Ukrajinců. Tradiční skupinu reprezentují lidé vyššího věku, kteří jsou vybavení českým státním občanstvím a na českém území žijí řadu desetiletí, nová skupina, jež přichází po roce 1989, se skládá z lidí bez českého státního občanství, kteří tu pracují a podnikají a mají

¹⁹¹ ZILYNSKYJ, Bohdan a René KOČÍK. Ukrajinci v České republice. In: LEONTIYEVA, Yana. *Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů: (Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové)*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006, str. 32. ISBN 80-733-0098-2.

¹⁹² Tamtéž, str. 32–33.

¹⁹³ *Vláda České republiky: Ukrajinská národnostní menšina* [online]. [cit. 2019-08-26]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/ukrajinska-narodnostni-mensina-16159/>

¹⁹⁴ *Česko v datech: Cizinci v Česku* [online]. [cit. 2019-10-26]. Dostupné z: <https://www.ceskovdatech.cz/clanek/129-cizinci-v-cesku/#article-content>

¹⁹⁵ *Vláda České republiky: Ukrajinská národnostní menšina* [online]. [cit. 2019-08-26]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/ukrajinska-narodnostni-mensina-16159/>

obvykle povolení ke krátkodobému nebo dlouhodobému pobytu.¹⁹⁶ Vzdělanostní úroveň Ukrajinců je poměrně vysoká, až 70% z nich má dokončené středoškolské vzdělání, avšak často neodpovídá vykonávané práci. Jako dělníci pracují mnohdy velmi kvalifikovaní lidé, kteří se na Ukrajině nemohli uplatnit. Jejich práce je u nás doprovázena těžkými podmínkami, pracují až 12 hodin denně, často i o víkendech, za velmi nízký obnos peněz. Pro zaměstnavatele je tak výhodné legálně zaměstnat Ukrajince než Čecha.¹⁹⁷

Ukrajinská kultura vychází z pravoslaví, ale rovněž z židovství, islámu a řeckého katolictví. Během své historie získávala kultura rysy mnohých kultur – zejména ruské a běloruské, dále turecké, polské, německé, židovské, rumunské, bulharské, řecké a maďarské. Ukrajinskou kulturu však trvale ovlivňuje zejména ruský vliv.

Kulturní specifika ruské a ukrajinské národnostní menšiny

Ruským a ukrajinským rodinám je obvykle blízká kolektivistická výchova, jež může být v rozporu s individualistickou kulturou ve střední Evropě. Z tradic kolektivistické výchovy vyplývají poslušnost, zachování konformity a udržení tradic orientace výchovy.¹⁹⁸ Jelikož Rusové a Ukrajinci pocházejí ze slovanských jazykových a kulturních oblastí, nepociťují obvykle nedostatečnou jazykovou kompetenci či odlišnost zvyků a tradic.¹⁹⁹ Oproti české společnosti jsou však obvykle religióznější.

Ruskou a ukrajinskou komunitu spojují silné sociální vazby, jež jsou pro ně významné i během pobytu v jiné zemi. Ruští a ukrajinští žáci docházející do české školy obvykle pocházejí z různého vzdělanostního a sociálního prostředí, proto jsou i jejich motivace a výkony často rozdílné. Při procesu adaptace je tedy nezatěžuje rozdílnost kultur, ale spíše rozdílnost socioekonomická. Kromě vznětlivějšího a impulzivního chování by učitel neměl spatřovat výraznější rozdíly.²⁰⁰ Rusové a Ukrajinci, kteří žijí v České republice,

¹⁹⁶ ZILYNSKYJ, Bohdan a René KOČÍK. Ukrajinci v České republice. In: LEONTIYEVA, Yana. *Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů: (Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové)*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006, str. 44–45. ISBN 80-733-0098-2.

¹⁹⁷ HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002, str. 406. ISBN 80-710-6614-1.

¹⁹⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, str. 309. ISBN 80-246-1074-4.

¹⁹⁹ MARTÍNKOVÁ, Šárka a Eva PECHOVÁ. *Vietnamci, Mongolové a Ukrajinci v ČR: Pracovní migrace, životní podmínky, kulturní specifika: informační příručka Policie ČR* [online]. Ministerstvo vnitra ČR [cit. 2019-09-03], str. 78. ISBN 978-80-7312-063-4. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/105/file/1367397604-metodika-cizinci-web.pdf>

²⁰⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, str. 309. ISBN 80-246-1074-4.

si uvědomují menší jazykovou bariéru než např. Vietnamci. Ačkoliv je pro Rusy a Ukrajince jazyková a kulturní blízkost velkou výhodou, nemotivuje některé z nich ke zdokonalení českého jazyka.²⁰¹ Podle zkušeností sociálních pracovníků META o. s.²⁰² se díky nízké jazykové bariéře a snazší možnosti komunikovat žáci z Ukrajiny dokáží v českém prostředí zorientovat za poměrně krátkou dobu, do třech měsíců už rozumí dobře a po půl roce už obstojně komunikují. Avšak právě v důsledku podobnosti jazyků si žáci fixují gramatické chyby týkající se zejména časování sloves a skloňování. Protože rozdíly v těchto gramatických pravidlech nejsou tak velké, nemají žáci potřebu zdokonalovat se, domnívají se totiž, že když ostatním rozumí a sami se bez větších potíží domluví, není zdokonalování potřeba. Zafixované chyby, na kterých žáci nepracují, se však později velmi těžko odstraňují.²⁰³ Ruští a ukrajinští rodiče jim s tímto problémem obvykle nemohou pomoci, jelikož český jazyk ovládají jen zčásti. Sociální pracovníci také zjistili, že podle ukrajinských žáků je ukrajinský vzdělávací systém přísnější a české školy jsou více orientované na rodiče, uvedli také, že české učivo je méně obtížné, na Ukrajině se žáci musí více připravovat doma, dostávají mnohem více úkolů, obsah učiva je totiž na Ukrajině náročnější a objemnější. Ukrajinský vzdělávací systém stojí především na memorování učiva, méně na logickém a konstruktivním myšlení.²⁰⁴

Učitelé by si při vzdělávání ruského či ukrajinského žáka měli dát pozor na „nezdravou“ motivovanost rodičů, která by ho mohla poškodit především po psychické stránce. V souvislosti s již zmíněnou podřadnější prací rodičů, jež obvykle neodpovídá profesní kvalifikaci, mohou rodiče usilovat o výborné studijní výsledky a lepší postavení svých dětí, a v důsledku toho na ně vyvíjet tlak, na který jinak děti nejsou zvyklé, jelikož se příliš neslučuje s jejich tradicí. Taková situace je pak doprovázena stresem z náhlé změny způsobu života a nesplnitelných požadavků rodičů.²⁰⁵

²⁰¹ LEONTIYEVA, Yana. *Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů: (Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové)*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006, str. 35. ISBN 80-733-0098-2.

²⁰² META, o.p.s. *Inkluzivní škola.cz: Ukrajina* [online]. [cit. 2019-08-26]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ukrajina_dbkvs_0.pdf

²⁰³ Tamtéž, str. 10.

²⁰⁴ Tamtéž, str. 12.

²⁰⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, str. 309. ISBN 80-246-1074-4.

5.3 Romská národnostní menšina

Podle reálných odhadů lze předpokládat, že v České republice žije 150 až 300 000 příslušníků romské komunity. Při sčítání lidu roku 2011 se k romské národnostní menšině přihlásilo 5 135 osob²⁰⁶, avšak dalších více než 7 000 občanů se ale přihlásilo k romské a české, respektive romské a moravské nebo romské a slovenské národnosti. Není možné stanovit přesný počet Romů, jelikož záleží na tom, jestli se lidé s romskou etnicitou deklarují jako Romové, nebo ne. Je také potřeba zmínit skutečnost, že před rokem 1989 neměli Romové možnost přihlásit se ke své národnosti.²⁰⁷ Existuje několik subetnických skupin, do kterých se Romové v České republice rozdělují – Romové slovenští, čeští a moravští, maďarští, olašští, Sintí. Nejpočetnější skupinou Romů v Čechách jsou Romové slovenští, tvoří přibližně 80% Romů na našem území.²⁰⁸ V souvislosti s touto skutečností je vhodné vysvětlit termíny „slovenští“ Romové a „čeští“ Romové. První termín, tedy slovenští Romové, naznačuje jazykovou, historickou a etnologickou svébytnost této subetnické skupiny, jež žila na Slovensku před druhou světovou válkou usedlým životem. Čeští Romové se od slovenských liší tím, že již před druhou světovou válkou žili na území České republiky, mnozí z nich se však stali obětí holocaustu.²⁰⁹ Právě druhá světová válka byla pro Romy tím nejkrutějším obdobím v celé jejich historii, Německo zavedlo rasovou politiku po nástupu Adolfa Hitlera k moci, německý národ totiž považoval „cikánskou krev“ za nebezpečnější než „krev židovskou“.²¹⁰ Romové, kteří žijí na území České republiky, se hlásí k českému občanství, nebo se považují za občany Slovenska a v České republice mají povolení k trvalému pobytu, nebo tu žijí nelegálně. Tyto skutečnosti naznačují, že mnoho Romů se ke své národnosti oficiálně nehlásí, důvody jsou variabilní a nelze je posuzovat negativně.²¹¹

Významnou sociokulturní úlohu má v romské společnosti rodinné prostředí, které utváří osobnost všech členů rodiny, ovlivňuje vzájemnou interakci, podobu komunikace

²⁰⁶ Vláda České republiky: *Romská národnostní menšina* [online]. [cit. 2019-08-26]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/romska-narodnostni-mensina-16149/>

²⁰⁷ KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011, str. 5. ISBN 978-80-7368-943-8.

²⁰⁸ HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002, str. 149. ISBN 80-710-6614-1.

²⁰⁹ Tamtéž.

²¹⁰ ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2008, str. 11. ISBN 978-80-246-1524-0.

²¹¹ KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011, str. 6. ISBN 978-80-7368-943-8.

a celkový životní styl.²¹² Rodina má pro romskou komunitu ten největší význam, vazby mezi členy rodiny jsou soudržné a pevné, provázané vzájemným respektem a úctou. Muž a žena mají v romské komunitě své specifické postavení. Úlohou ženy je být především dobrou manželkou, matkou a dobrou hospodyní. Domácnost a všechny domácí práce tedy stojí na ženě, cení se, pokud je žena ve svých povinnostech hbitá a svižná. Na ženě také závisí socioekonomický status rodiny. Kromě domácnosti má žena na starost také výchovu dětí a péči o ně, její postavení se v romské komunitě upevňuje právě opakovaným mateřstvím, které členové komunity považují za významnou hodnotu, naopak neplodné ženy ztrácejí v komunitě svou vážnost.²¹³ Muž je spíše v roli pasivního rodiče, výchovné povinnosti nechává na ženě, u které předpokládá, že je k této úloze určena.²¹⁴

Romové kladou důraz na kolektivismus, příslušnost ke skupině pro ně znamená bezpečí a jistotu, vše užívají společně (osobní věci, byt, dům atd.), a takto se romský žák často chová i ve škole, je to pro něho zcela přirozené. Romská komunita naopak neklade důraz na individualismus, netíhne k soutěživosti a vyniknutí ve skupině. Soudržnost a solidarita jsou u romské rodiny velmi významné, proto také řeší problémy společně. Pokud tedy k jednání do školy nebo na úřad přijde celá romská rodina, jedná se o projev významné sociální normy této skupiny.²¹⁵ V důsledku spoléhání na podporu blízkých rodinných členů se romští žáci ve škole často spoléhají na pomoc ostatních, důraz na skupinu navíc oslabuje žákův individuální výkon.

Romský životní styl je charakteristický svou nepravidelností a nesystematičností, u romské rodiny není možné hledat pevnou strukturu a denní řád, nejsou vymezené osobní věci, teritorium či povinnosti. Tento přístup souvisí s odlišným temperamentem projevujícím se živostí, impulzivitou, výbušností a celkovým nezastíráním emocí. Romové nedokáží příliš dobře hospodařit, avšak díky jejich postoji intenzivněji prožívají přítomnost.²¹⁶ U dětí se nedostatečné ovládání citového projevu často posuzuje jako porucha chování. Romové akceptují skutečnost takovou, jaká je, nesnaží se ji měnit, nechtějí se zabývat tím, co nepřináší aktuální prožitek, také proto nepovažují za důležité sebepoznání a sebehodnocení. Seberozvoj je v souvislosti s globálním zaměřením na přítomnost

²¹² KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011, str. 13. ISBN 978-80-7368-943-8.

²¹³ Tamtéž, str. 14.

²¹⁴ Tamtéž, str. 15.

²¹⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, str. 312. ISBN 80-246-1074-4.

²¹⁶ Tamtéž, str. 313–314.

bezvýznamný. Romská komunita disponuje odlišnými poznávacími strategiemi, odlišnou strukturou intelektových schopností a způsoby řešení problémů. Abstraktní myšlení Romové nepovažují za významné, rozvíjejí ty složky, které jsou užitečné v praktickém životě.²¹⁷

S praktikismem také souvisí oblast komunikace, která je doprovázena sociokulturně podmíněnými odlišnostmi v obsahu a smyslu komunikace. Členové romské komunity užívají jiné verbální kódy (komunikační standardy). Děti jsou v komunikaci méně podporovány k tomu, aby se k čemukoli vyjadřovaly. V důsledku převažujícího praktikismu se rozvíjí zejména komunikace účelová. Při komunikaci není potřeba na partnerovo sdělení reagovat verbálně, jak to dělají příslušníci majority, kteří obvykle akceptaci sdělení vyžadují. Obsahově je sdělení v romské rodině zaměřeno konkrétně, smysl a důsledek tak bývá komunikačnímu partnerovi ihned zcela jasný. Naopak komunikace v majoritní společnosti se může vázat na abstraktní skutečnosti bez praktického významu.²¹⁸ Ve stylu komunikace dochází k silné akcentaci verbálních (např. nadávky) nebo neverbálních (např. gestikulace, intenzita hlasu) výrazových prostředků, které majoritní společnost vnímá jako nezvyklé a na základě toho tyto prostředky špatně interpretuje (např. jako útok). Tělesná blízkost a doteky naznačují blízký vztah, obvykle jsou projevem bezpečí a jistoty. Oproti majoritní společnosti Romové nemají potřebu dodržovat určitou osobní vzdálenost, což v komunikaci s majoritou může vést k nedorozumění.²¹⁹

Pokud jde o hodnotový systém romské rodiny, důležitými hodnotami jsou zejména stáří (o své starší příbuzné Romové pečují, učí se z jejich zkušeností), rodina, zdraví a vlastnictví.²²⁰ Vzdělanostní úroveň romské populace je nízká²²¹ a váže se na vnímání školních výsledků jako prostředku k budoucím výhodám, což vyžaduje cílené a uvědomělé plánování budoucnosti. Romská rodina má však k časové dimenzi odlišný vztah, příliš neplánuje a budoucnost pro ni nemá velký význam.²²² Nízké vzdělanostní úrovni rozhodně nenapomáhá segregační přístup českého školství, v důsledku kterého bývají romští žáci vzdělávání mimo hlavní vzdělávací proud. Ve školním roce 2017/2018 se vzdělávalo celkem

²¹⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, str. 315–316. ISBN 80-246-1074-4.

²¹⁸ Tamtéž, str. 319.

²¹⁹ Tamtéž, str. 312.

²²⁰ KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011, str. 38. ISBN 978-80-7368-943-8.

²²¹ Přibližně 80% Romů má jen základní vzdělání (včetně nedokončeného).

²²² VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, str. 313. ISBN 80-246-1074-4.

4 290 romských žáků v programech pro žáky s lehkým mentálním postižením (podle dobíhajícího programu RVP ZV LMP a RVP UV), to je 29,5 % ze všech žáků vzdělávaných dle RVP ZV LMP a RVP UV.²²³

Testy a vyšetření pedagogicko-psychologických poraden, které hodnotí školní zralost a inteligenční schopnosti, jsou standardizovány podle dětí z majoritní společnosti, nelze je proto považovat za validní pro děti romské, neberou v potaz odlišná kulturní a sociální specifika, odlišnou předchozí zkušenost a podnětovou cestu.

Se zažíváním školního neúspěchu souvisí jazyková bariéra romských žáků. K vlastnímu jazyku nemá většina Romů pozitivní vztah, mnozí z nich již romštinu neovládají, nahrazují ji špatnou češtinou nebo kombinují různé jazyky.²²⁴ Doma žáci nenacházejí mluvčího, který by kvalitně užíval mateřský jazyk, a tak postrádají jazykový cit, tedy schopnost adekvátně užívat jazykové prostředky. Proto také mezi nejvýznamnější příčiny školní neúspěšnosti romských žáků patří nedostatečná znalost vyučovacího jazyka.²²⁵ Při příchodu do školy žák neovládá kvalitně romštinu ani češtinu. V praxi to tedy vypadá tak, že žák „z romštiny ovládá často jen několik frází, v horším případě nadávek, česky se sice domluví, ale mluví romským etnolektem češtiny. Používání etnolektu se neinformovanému pedagogovi může jevit jako mentální retardace („já se bojím od psa, pustil mne vlak, babička mne nosí do školy“ apod.).“²²⁶ Romský etnolekt češtiny ovlivňuje romština, myšlení v romštině, přenášení romské gramatické struktury do češtiny a nespisovná čeština naučená od okolí. Žáci pak musí čelit problémům ve všech jazykových rovinách.²²⁷

O komunikaci se školou mají rodiče zájem obvykle v prvních třech letech povinné školní docházky, jejich zájem upadá s příchodem výchovných a vzdělávacích problémů. Od učitelů pak rodiče očekávají zvládnutí různých problémových situací, a to jak ve školním, tak rodinném prostředí. Pokud jsou rodiče spokojeni s působením školy, komunikaci

²²³ Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017 [online]. 2018 [cit. 2019-10-09], str. 4. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2017-168061/>

²²⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, str. 312. ISBN 80-246-1074-4.

²²⁵ ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2008, str. 51. ISBN 978-80-246-1524-0.

²²⁶ HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002, str. 200. ISBN 80-710-6614-1.

²²⁷ Tamtéž.

obvykle udržují. Pokud však škola od rodičů očekává aktivní působení u problémového žáka v oblasti výchovné nebo vzdělávací, často dojde ze strany rodičů k přerušení komunikace.²²⁸

Mnoho učitelů romských žáků tvrdí, že jim chybí komplexní postup, na základě kterého by mohli tyto žáky vést a motivovat, postrádají také strategii komunikace s jejich rodiči. Většina těchto problémů spojených s volbou výchovně vzdělávacích postupů a vzájemnou interakcí učitele s romským žákem a jeho rodičem však vyplývá z neznalosti etnika a jeho specifik.²²⁹ Problematiku komunikace mezi školou a romskými rodiči je možné shrnout následující citací, kterou však lze vztáhnout na komunikaci s kterýmkoliv rodičem: „Škola, která chce úspěšně vzdělávat romské děti, musí též najít cestu k jejich rodičům. Musí být iniciátorem procesu, který pomůže překonat onu vzájemnou bariéru nedůvěry a nepřátelství, a musí rodiče přesvědčit, že vzdělávání je pro jejich děti opravdu důležité. Bez spolupráce s rodinou nemůže mít školní práce dětí uspokojivé výsledky. Je tedy na učitelích, aby se snažili od počátku navázat s rodiči dítěte pozitivní vztah, a proto musejí především jednat s rodiči jako partnery, mluvit s nimi nejen o školních problémech, ale zajímat se o celou rodinu, pomoci jim ve věcech, kde si sami nevědí rady (např. složitější jednání s úřady).“²³⁰

²²⁸ KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011, str. 46. ISBN 978-80-7368-943-8.

²²⁹ Tamtéž, str. 5.

²³⁰ HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002, str. 201. ISBN 80-710-6614-1.

6 Komunikace mezi školou a rodinami žáků z etnických minorit

Teoretická část diplomové práce se věnovala komunikaci v obecné rovině, zaměřila se na komunikaci sociální a pedagogickou, na základní složky komunikace, komunikanty, komunikační situaci, druhy komunikace a komunikaci efektivní, další část práce se věnovala komunikaci interkulturní, interkulturním kompetencím, bariérám, vztahům, interkulturní komunikaci ve vzdělávání, pozornost věnovala termínu etnická minorita a pojmům souvisejícím, charakterizovala žáka s odlišnými životními podmínkami a z odlišného kulturního prostředí. Poslední teoretická část představila kulturní specifika vietnamské, ruské, ukrajinské a romské národnostní menšiny.

Výzkumné šetření se zaměřuje na to, jakým způsobem komunikuje škola s rodinami žáků z etnických minorit, zejména na osobní zkušenosti pedagogů. Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaká je z pohledu učitelů jazyková znalost rodičů žáků z etnických menšin, jaké bariéry do komunikace vstupují a jakých postupů a metod škola při komunikaci s rodinami z etnických menšin využívá. Tato interkulturní komunikace je ve školním prostředí významná, jelikož má dopad na samotného žáka, jeho začlenění do výchovně-vzdělávacího procesu a následně i do společnosti. Aby byla komunikace mezi školou a rodinami žáků z etnických minorit úspěšná, je důležité, aby byl pedagog na komunikaci připraven, znal sociální a kulturní specifika rodiny a volil takové postupy a metody, které celou komunikaci zefektivní.

6.1 Metodologie výzkumného šetření

Ke zpracování výzkumné části diplomové práce byla využita metoda kvalitativního výzkumu, a to formou polostrukturovaného rozhovoru. Cílem diplomové práce je totiž zkoumat, jak škola komunikuje s rodinami žáků z etnických minorit, jaké metody využívá a jaká je zkušenost učitelů s touto komunikací. Creswell²³¹ charakterizuje kvalitativní výzkum jako „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ Hendl²³² doplňuje, že se jedná o pružný

²³¹ CRESWELL, John W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. In: HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, str. 50. ISBN 80-736-7040-2.

²³² HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, str. 50. ISBN 80-736-7040-2.

typ výzkumu, jelikož základní výzkumné otázky, které kvalitativní výzkumník určuje, může v průběhu svého výzkumu doplňovat či modifikovat. Pro polostrukturovaný rozhovor je typický předem definovaný účel, osnova a velká pružnost procesu získávání informací.²³³

Do výzkumu byly vybrány takové základní školy, které vzdělávají žáky z etnických minorit a ve kterých pracují pedagogové, již mají s komunikací s rodinami žáků z etnických minorit osobní zkušenosti. Všechny vybrané školy podporují společné vzdělávání a ke všem žákům z etnických minorit přistupují individuálně a velmi lidsky. Rozhovory s pedagogy probíhaly formou osobního rozhovoru, jenž umožnil probrat osobní zkušenosti učitelů, ale také položit různé doplňující otázky, pokud to daná situace nabízela. Učitelé se v rozhovorech podělili o cenné příklady situací, jež zažili a podle nichž celou problematiku hodnotili. Pro výzkumné šetření byly vymezeny tři výzkumné otázky, na základě kterých vznikly všechny otázky pro rozhovor. Podle těchto tří výzkumných otázek vznikly také okruhy, do kterých byly všechny otázky rozděleny. Těmto okruhům předcházela okruh zaměřující se na informace o konkrétním respondentovi, další okruh se soustředil na znalost českého jazyka u rodičů žáků z etnických menšin z pohledu pedagogů, třetí okruh byl zaměřen na bariéry v komunikaci mezi školou a rodinami žáků z etnických menšin a čtvrtý věnoval pozornost metodám a postupům v komunikaci. Pro analýzu dat byla využita doslovná transkripce s formátem selektivního protokolu.²³⁴ Poté byly jednotlivé rozhovory dle témat analyzovány, k jednotlivým otázkám byly přiřazeny odpovědi.

Rozhovory byly provedeny se šesti pedagogy, kteří pracují na základních školách, konkrétně se jednalo o pět žen a jednoho muže. Dvě učitelky zastávaly funkci výchovného poradce, jedna z nich pro první stupeň (jednalo se zároveň o třídní učitelku třetího ročníku), druhá pro druhý stupeň, dvě respondentky zastávaly na škole funkci školního speciálního pedagoga, jedna učitelka prvního stupně působila jako třídní učitelka třetího ročníku, poslední učitel zastával funkci metodika prevence, a zároveň dvojjazyčného asistenta a třídního učitele osmého ročníku. Ještě před samotným setkáním byli respondenti seznámeni s tématem diplomové práce a s otázkami, na které odpovídali. Všichni respondenti uvítali, že se mohli na rozhovor připravit a odpovědi si předem promyslet. Rozhovory byly uskutečněny osobně, ve škole, kde respondenti působí, a trvaly v průměru 20 minut. Všichni respondenti souhlasili s nahráváním rozhovoru na mobilní telefon s tím,

²³³ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, str. 164. ISBN 80-736-7040-2.

²³⁴ Tamtéž, str. 210.

že v diplomové práci budou vystupovat anonymně, pod označením Učitel 1 – Učitel 6. Čísla označující jednotlivé učitele byla respondentům přidělena na základě pořadí, podle něhož byly rozhovory s učiteli uskutečněny.

Šest respondentů pocházelo z pěti různých základních škol, to znamená, že dva učitelé (Učitelka 4 a Učitel 6) působili na stejné základní škole. Jednalo se o jednu libereckou základní školu, jednu děčínskou školu a tři pražské. Tyto základní školy jsou běžné, středně velké, zahrnují 1. – 9. ročník. Všechny školy podporují společné vzdělávání, vzdělávají tedy i žáky z etnických minorit.

6.2 Popis výzkumného vzorku

Rozhovory s respondenty byly uskutečněny během září a října roku 2019. Cílem bylo zjistit, jaké zkušenosti s komunikací s rodinami žáků z etnických menšin respondenti nasbírali během svého pedagogického působení. Nejprve byly kontaktovány školy, zejména speciální pedagogové a výchovní poradci, kteří se buď rozhovoru ujali sami, pokud cítili, že k tématu mají čím přispět, nebo doporučili jiného pedagoga v dané škole. Kontaktováno bylo celkem 12 základních škol, kladně odpovědělo 5 škol, z toho čtyři byly zprostředkovány přes osobní známost. Dvě ze zbytku oslovených škol odpověděly záporně z důvodu časového vytížení, ostatní na oslovení vůbec nereagovaly.

Respondenti

Úvodní část rozhovoru se dotazovala na funkci ve škole, vzdělání a praxi respondentů. Rozhovory byly uskutečněny se šesti pedagogy, kteří pracují na základních školách. Níže budou jednotliví respondenti blíže představeni.

Učitelka 1 dosáhla magisterského vzdělání v oboru „učitelství pro 2. stupeň“, v praxi působí 22 let, na škole pracuje jako výchovný a kariérový poradce a vyučuje zeměpis a matematiku.

Učitelka 2 dosáhla magisterského vzdělání v oboru „učitelství pro 1. stupeň“, v oboru působí již 10 let, ve škole zastává funkci výchovného poradce pro první stupeň, a zároveň působí jako třídní učitelka třetího ročníku.

Učitelka 3 dosáhla jako jediná z respondentů doktorského vzdělání, v oboru působí 35 let, na základní škole pracuje jako školní speciální pedagog, provádí tedy reedukace

a pedagogické intervence. Nejprve vystudovala český jazyk a speciální pedagogiku, poté psychopedii a logopedii pro 2. stupeň základních a zvláštních škol.

Učitelka 4 získala dva magisterské tituly, první v oboru „diagnostika a poradenství dětí školního věku“, druhý v oborech „logopedie, surdopedie“. V oboru pracuje přibližně 5 let a ve škole působí ve funkci školního speciálního pedagoga, má předměty speciálně-pedagogické péče.

Učitelka 5 dosáhla magisterského vzdělání, vystudovala obor „učitelství pro 1. stupeň“. V oboru působí 33 let. Ve škole působí jako třídní učitelka třetího ročníku.

Učitel 6 má magisterské vzdělání v oboru „učitelství pedagogiky pro střední školy“, v oboru působí 5 let, pracuje na stejné základní škole jako Učitelka 4 a zastává funkci metodika prevence, dvojjazyčného asistenta a třídního učitele osmého ročníku.

6.3 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo pospat, jak škola komunikuje s rodinami žáků z etnických menšin, konkrétně jaká je zkušenost učitelů se znalostí českého jazyka u rodičů žáků z etnických menšin, jaké bariéry do komunikace vstupují, jaké metody a postupy školy využívají k efektivní komunikaci s rodinami žáků z etnických menšin, cílem bylo také srovnání úrovně komunikace s rodinami žáků z etnických menšin mezi jednotlivými školami. Výzkum vycházel zejména z osobních zkušeností pedagogů, jejich pohledů a názorů na toto téma.

6.4 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky souvisejí zejména s efektivitou komunikace mezi školou a rodinami žáků z etnických minorit, kterou zcela zásadně ovlivňuje míra znalosti českého jazyka u rodičů žáků z etnických minorit, další bariéry, jež do komunikace vstupují, a metody a postupy, které ke komunikaci škola volí. V teoretické části byly popsány interkulturní bariéry, mezi které jednoznačně patří bariéra jazyková, ale také bariéry další. Teoretická část také popisovala, co je potřeba ze strany školy/učitele dělat k tomu, aby byla komunikace efektivní. Proto byly výzkumné otázky definovány následovně:

- 1) Jaká je zkušenost učitelů se znalostí českého jazyka u rodičů žáků z etnických minorit?

- 2) Jaké bariéry vstupují do komunikace mezi školou a rodinami žáků z etnických minorit?
- 3) Jakých postupů a metod využívá česká škola k efektivní komunikaci s rodiči žáků z etnických minorit?

6.5 Prezentace výsledků výzkumného šetření

Tato podkapitola se věnuje zjištěným výsledkům výzkumného šetření. Rozhovory jsou analyzovány podle výše uvedených témat, šetření zobrazuje odpovědi jednotlivých respondentů na jednotlivé otázky, analyzuje je a porovnává. Protokoly nebylo při analýze nutné kódovat, protože struktura pro potřeby analýzy byla dána formulací otázek a z nich vyplývajících témat.

Zkušenosti a sběr informací

Vedle své funkce, vzdělání a délky praxe respondenti v úvodu rozhovoru uvedli, se kterými rodiči z etnických minorit za dobu své praxe komunikovali, tedy se kterými etnickými menšinami mají zkušenosti. Nejmenší etnickou rozmanitost zmínila Učitelka 1, která ve škole komunikuje jen s Vietnamci. Učitelka 1: „*U nás na škole jsou to opravdu jenom Vietnamci.*“ Větší zkušenost uvádí Učitelka 2: „*Určitě to jsou Romové, v poslední době Vietnamci, hodně Albánci, Ukrajinci a Rusi.*“ Učitelka 3 má oproti zmíněným učitelkám zkušenost ještě s Poláky, Indy a Uzbekistánci: „*S romskými rodiči, s Poláky, Ukrajinci, s Indem, Vietnamci, Uzbekistánci.*“ Učitelka 4 a Učitel 6, působící na stejné základní škole, uvedli nejširší repertoár etnických menšin. Učitelka 4: „*Asi nejčastěji to je s rodiči z Ukrajiny, z Ruska, Vietnamu, Lotyšska, Moldávie, Filipín, potom Chorvatska a z Ameriky, ale teď nejsem schopna říct, odkud byli. Teďka aktuálně komunikuju s rodiči z Ukrajiny, Moldávie, Filipín.*“ Učitel 6: „*Rodiče z Etiopie, Vietnamu, Ukrajiny, Moldávie, Ruska, Rumunska, Filipín, Kazachstánu a ještě doučuju Američanku.*“ Učitelka 5 se ve své praxi setkala se třemi etnickými minoritami: „*S rodiči Vietnamci, teď s Rusy a Ukrajinci. Teď jsou ty ukrajinské děti hodně rozšířené, v mé třídě mám jednoho Rusa a čtyři Ukrajince.*“

Bariéra v oblasti jazyka

Druhá oblast dotazování se zaměřovala na to, jak jednotliví respondenti hodnotí jazykovou znalost rodičů žáků z etnických menšin, zda si myslí, že mají rodiče potenciál domluvit se, jak škola postupuje v případě, že rodiče český jazyk neovládají, a zda má omezená jazyková znalost rodičů dopad na samotného žáka. První otázka se tedy zabývala tím, jak učitelé hodnotí jazykovou znalost rodičů, zda mají potenciál domluvit se.

Učitelka 1: „*Vůbec. Oni prakticky česky nerozumí. Teda ty, co máme my tady. Takže komunikace s nimi je špatná. Měli bychom mít tlumočníka, jenže na to škola nemá peníze, a když je to přes Ministerstvo školství, tak to je čekačka třeba měsíc.*“

Učitelka 2: „*Jsou tu cizinci, kteří zde mají rozjeté podnikání, tito rodiče umí česky velmi dobře ústní i psanou formou, a pak je tu na druhé straně spousta rodičů, kteří česky neumí vůbec. Myslím si, že Romové jsou nám z těch menšin nejbližší, domluví se s námi a rozumí nám až moc dobře, ten problém bych viděla u rodičů ze států bývalého Sovětského svazu. Tam to začíná být problémem, že rodiče nerozumí, nemluví na ty děti doma česky a tím pádem oni pak mají problém ve všem.*“

Učitelka 3: „*Velmi různou. Někteří umí částečně česky, je to třeba nedokonalá čeština, ale domluvíme se, to jsou často rodiče z Ukrajiny, z Uzbekistánu už paní také uměla česky. Z té Indie jsme se domlouvali anglicky, s vietnamskou komunitou je potřeba tlumočník, třeba i u zápisu do škol.*“

Učitelka 4: „*Hrozně to záleží, jestli tam ta znalost té češtiny je. Oni se snaží nějakým způsobem komunikovat, ale většinou se to jako dá nějak dohromady, občas musíme pomocí tlumočníka, když nemají tu znalost žádnou, to je hlavně u té Moldávie a občas Ukrajiny.*“

Učitelka 5: „*Podle toho, jak jsou tady dlouho. Někteří úplně bezvadně komunikují, u někoho je ještě problém význam u těch slov, řešíme, která slova vybrat, aby se s námi domluvili, ale vždycky jsme se zatím domluvili, ať už přes děti, nebo už tu rodiče pracují a s jazykem mají zkušenost. Pokud mají ostatní učitelé problém s žáky 2. stupně, pomáhá Meta, u Vietnamců pomáhají tlumočníci. Týká se to hlavně těch Vietnamců, i když ti rodiče tu podnikají, znáte to, neumím, nerozumím.*“

Učitel 6: „*Je to velmi různorodé, velmi záleží. Třeba teďka s maminkou z Rumunska komunikuju vyloženě anglicky, protože neumí česky vůbec. Pak tady máme rodiče, kteří mluví plynule česky, to jsou ti Ukrajinci. Maminka Etiopanka také mluví česky, Vietnamci*

mluví úplně bez problému. Pokud rodiče česky nemluví vůbec, tak mluvíme jenom anglicky. Ještě se mi nestalo, aby někdo neuměl anglicky vůbec, případně bych se domluvil německy, ale k tomu ještě nedošlo. S rodiči z Filipín také komunikujeme bez problému anglicky. U rodičů žákyně z Ameriky komunikuju s tatínkem anglicky a s maminkou česky.“

Respondenti tedy mají odlišné zkušenosti, v některých faktorech se však shodují. Pokud se jedná o vietnamskou komunitu, Učitelka 1, Učitelka 3 a Učitelka 5 uvádějí, že ke komunikaci s rodiči z Vietnamu je potřeba tlumočník. Učitelka 1 tvrdí, že vietnamští rodiče, se kterými ve škole komunikuje, nerozumí vůbec a komunikaci s nimi hodnotí jako špatnou. Také zmiňuje obtížnost shánění tlumočníka. Vysvětluje, že škola na něho nemá finanční prostředky a zařizování tlumočníka pomocí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je příliš zdlouhavé. Učitelka 3 a Učitelka 5 se shodují s Učitelkou 1 v tom, že tlumočníci jsou u vietnamských rodičů potřeba. Učitelka 2, která hodnotí Vietnamce, Ukrajince, Rusy a Albánce stejně, říká, že jazyková znalost závisí na tom, zda rodiče podnikají. „*Tito rodiče umí česky velmi dobře ústně i psanou formou, a pak je tu na druhé straně spousta rodičů, kteří česky neumí vůbec.*“ Učitel 6 se však s těmito respondentkami neshoduje, zmínil, že Vietnamci hovoří česky bez problémů.

Komunikaci s rodiči Ukrajinci hodnotí respondenti také různě. Učitelka 2 tvrdí, že jazyková znalost rodičů z Ukrajiny souvisí s tím, zda rodiče podnikají. Pokud ano, obvykle je jejich jazyková znalost na lepší úrovni v mluvené i psané formě. Jako problém vidí skutečnost, že tito rodiče na své děti nemluví doma česky, a tak mají žáci ve škole problémy. Učitelka 3 tvrdí, že ukrajinští rodiče často hovoří nedokonalou češtinou, ale částečně česky umí. Učitelka 4 naopak uvádí, že při komunikaci s Ukrajinci je občas potřeba využít tlumočníka. Učitelka 5 má s komunikací s ukrajinskými rodiči velmi dobrou zkušenost, říká, že jejich jazyková znalost se odvíjí od toho, jak dlouho v České republice pobývají, někteří tedy komunikují „bezvadně“. Učitel 6 o rodičích Ukrajincích uvedl, že hovoří plynule česky.

Ostatní etnické menšiny hodnotí respondenti různě. Učitelka 2 hodnotí komunikaci s romskými rodiči jako dobrou, jelikož jazykově jsou nám nejbližší, jazykovou znalost rodičů Vietnamců, Albánců a Rusů hodnotila stejně jako znalost rodičů Ukrajinců, závisí tedy na tom, zda rodiče podnikají. Učitelka 3 zmiňuje paní z Uzbekistánu, která uměla česky, a rodiče z Indie, se kterým komunikace probíhala v angličtině. Učitelka 4 vysvětluje, že rodiče z Moldávie obvykle nemají žádnou znalost českého jazyka a je potřebný tlumočník. Učitel 6 hovořil o mamince z Etiopie, která mluví česky, a rodičích z Filipín, s nimiž

komunikuje anglicky. U rodičů pocházejících z Ameriky komunikuje česky s matkou, anglicky s otcem.

Respondenti také popisovali, jak komunikace s rodičem, který neumí česky, probíhá. Učitelka 2 uvádí, že komunikace s rodiči probíhá přes žáka, tedy přes dítě rodičů z etnické minority. Učitelka 2: „*No, většinou přes to dítě. To jejich dítě se stává prostředníkem.*“ Učitelka 1 a Učitelka 5 v některých případech také využívají ke komunikaci dítě rodičů, ale nejedná se o jedinou možnost.

Učitelka 1 říká, že prostřednictvím žáka komunikuje škola v případě, že se řeší obecné věci, nikoliv nějaký výchovný problém. Jako další pomáhá vietnamský tlumočník, kterého si vietnamští rodiče platí. Jedná se o člověka, který zprostředkovává informace vietnamským rodičům v daném městě a který hovoří česky. „*Děčínská komunita má člověka, Vietnamce, kterého si podle mě platí za dost pěkné peníze, ten pak jde do školy, já na něj mám tady kontakt, a když něco potřebujeme, tak přijde rodič, přijde ten pán a on jim to tlumočí do jazyka. Je vidět, že rodiče mají před ním respekt. Někdy dokonce překládají i děti. Když to není výchovný problém, ale potřebujeme řešit obecné věci jako třeba lyžařský kurz, tak se to řeší přes děti. Ještě před třemi lety jsme tu měli žákyni, která vycházela z devítky a tlumočila všechno. V Ústí nad Labem je organizace pro cizince, jenže tam je čekačka taky strašně dlouhá. A my když potřebujeme něco řešit krizově hned, tak prostě voláme pánovi a ten přijde hned druhý den.*“

Učitelka 5 popisuje, že občas komunikaci také zprostředkovává žák, ale kromě něho pomáhá i kolega z druhého stupně a tlumočník. „*Přes žáka nebo přes kolegu, který zajistí tlumočnicka, ale já jsem se teda nesetkala s tím, abychom se s rodiči vůbec nedorozuměli, vždycky jsme se nějakým způsobem domluvili.*“

Učitelka 3 uvedla, že pokud rodiče neovládají český jazyk, „*komunikace probíhá přes tlumočnicka a většinou spolupracujeme s Metou.*“ Na dotaz, zda využívají ke komunikaci i samotné žáky, odpověděla: „*Je to velmi netaktické, nemám s tím dobrou zkušenost, obzvlášť když je to starší sourozenec, nepřeloží to přesně tak. Lepší jsou komunitní tlumočníci.*“

Učitelka 4 zahrnula do možností využití univerzálního jazyka a tlumočnicka. Zmínila ovšem případ, ve kterém ke komunikaci potřebovala staršího žáka z Moldávie, jelikož dodnes se jí nepodařilo sehnat tlumočnicka do moldavštiny. „*Využíváme tlumočnicka, někdy, když rodiče nemluví ani slovo česky, tak tam využijeme angličtinu, takže vezmeme ten*

univerzální jazyk. Do dneška se mi ale nepodařilo sehnat žádnýho tlumočníka, kterej by mluvil moldavsky, takže potom opravdu musíme využít nějakého staršího žáka.“

Učitel 6, který působí na stejné škole jako Učitelka 4, tlumočníka nikdy nepotřeboval, uvedl, že pokud rodiče nemají žádnou znalost českého jazyka, využívá ke komunikaci s nimi jazyka anglického: *„Pokud rodiče česky nemluví vůbec, tak mluvíme jenom anglicky. Ještě se mi nestalo, aby někdo neuměl anglicky vůbec, případně bych se domluvil německy, ale k tomu ještě nedošlo.“*

V další otázce respondenti odpovídali na to, zda má omezená jazyková znalost rodičů dopad na samotného žáka. Všichni respondenti uvedli, že omezená nebo žádná znalost českého jazyka u rodičů má dopad na studijní výsledky žáka, žáci často nerozumí, co po nich učitel chce, s domácími úkoly jim rodiče často nedokáží pomoci a mnohým slovům významově nerozumí.

Učitelka 1: *„Určitě jo, hlavně na jeho výsledky, rodiče dítěti nemůžou pomoci s jeho domácími úkoly, dítě hodně ve škole slovům nerozumí. Ale to je právě tím, že rodiče na něj doma česky vůbec nemluví.“*

Učitelka 2: *„Určitě má dopad na jeho studijní výsledky. To stoprocentně. Nerozumí, co se po něm chce, když už rozumí, tak užívá v českém jazyce nesprávně koncovky, nezařadí slova správně do rodů, vzorů, životnosti. Často také nerozumí zadání. U nás na škole se to týká hlavně Ukrajinců a Rusů.“*

Učitelka 3: *„Domnívám se, že ano, protože jim nemohou pomoci s domácí přípravou a vlastně tomu nerozumí, co to dítě potřebuje. Má to tedy dopad na studijní výsledky.“*

Učitelka 5: *Má, protože vlastně když oni doma neslyší český jazyk, mají potom problémy s délkou samohlásek, pak tvrdé, měkké souhlásky a potom významově, oni spouště slov významově nerozumí, neumějí je potom dál použít.“*

Učitel 6: *„No určitě, hlavně třeba u té maminky z Rumunska, když ten chlapecek mluví lépe česky než ona, tak ona mu není schopna pomoci v té češtině, nebo když si přinesou domu sešity na opravení, nikdo mu s tím nepomůže.“*

Učitelka 4 souhlasí s ostatními v tom, že omezená jazyková znalost má dopad na studijní výsledky, zejména pokud doma rodiče česky nehovoří. Jako významný problém však oproti ostatním uvádí zejména zdlouhavé nastavování systému podpory: *„No někdy jo, když tam právě dlouho trvá ta počáteční komunikace, tak se daleko později nastaví ten*

system podpory, daleko později začne docházet do těch kurzů, já si ho vlastně bez vědomí těch rodičů nemůžu brát na tu podporu, protože vždycky to musí být se souhlasem rodiče. Ten dopad na žáka to má teda hlavně v tom počátku, kdy je v neznámém prostředí a myslím si, že tím pádem ho to i víc stresuje. Taký záleží hodně na tom, jestli i ti rodiče se nějakým způsobem učí česky, jestli doma je ta komunikace v češtině, když tam není, tak to má dopad i na výsledky studijní.“

Další bariéry v komunikaci

K této oblasti se vztahovala otázka týkající se toho, jaké další bariéry do komunikace mezi školou a rodiči žáků z etnických menšin vstupují. Otázka tedy zněla: *Jaké další bariéry vstupují podle Vás do komunikace mezi školou a rodiči žáků z etnických menšin?* Odpovědi na tuto otázku byly u všech respondentů velmi obsáhlé, učitelé často uváděli příklady, situace, které zažili a na nichž svá tvrzení dokazovali. Z výpovědí bylo znát, že respondenti mají k této tematice co říci.

Učitelka 1, jež má zkušenosti s rodiči z vietnamské komunity, uvedla jako další bariéry kulturu a úřady. *„Řekla bych jazyk, kultura, úřady. Mají opravdu strach z úřadů a z cizinecké policie. U té kultury bych řekla, že jsou hodně taková izolovaní. Je vidět, že děti jsou hodně separovaní rodiči.“* Učitelka 1 také řekla, že některé děti se dokonce po učilišti vrátily zpět do Vietnamu, nedokázaly se tedy v České republice adaptovat. *„Dvě děti, které od nás odcházely z devítky, šly na učiliště, a jakmile jim bylo 18–19 let, tak odjely zpátky do Vietnamu, rodiče tu nechaly, odjely za babičkou a za dědou.“* Respondentka také upozornila na skutečnost, že vietnamští žáci, které učí, mají buď dobré, nebo špatné výsledky, tedy že neexistuje „šedá zóna“. Touto zkušeností vyvrací zafixované schéma, podle kterého jsou vietnamští žáci vnímání jako „jedničkáři“. Respondentka také řekla, že velkou roli v jejich kulturním životě sehraje zázemí rodičů a jejich finanční prostředky. *„Když ti rodiče jsou chudší, a žáci jsou dětmi klasických prodáváčů, tak ty děti mezi ty české děti nejdu, i v těch hodinách jsou strašně tiché. Jedna maminka je ale manažerka, a to je vidět, že to dítě má pravděpodobně lepší zázemí, jezdí na různé akce, v Teplicích mají velký klan, tam slaví Vánoce, svatby, tam se sjíždí třeba 500 Vietnamců. Většinou když jsou starší, tak jsou taková povolnější, ale jinak jsou hrozně uzavřené jako děti.“* K zmíněné kulturní bariéře popsala Učitelka 1 konkrétní situaci, kterou musela řešit a která souvisela právě s kulturní odlišností. *„Co se týká ještě té kultury, řešili jsme například omluvu od rodiče typu „Nebyl ve škole, protože zlobil.“ Na své děti jsou strašně přísní, je to jiná kultura a dítě musí plně akceptovat*

svého rodiče, což u nás samozřejmě takhle není. U nás i to menší dítě má nějaký respekt, může mít nějaký svůj názor, ale tam to takhle není. Vím, že byli přivazováni k topení, vím, že chodili pěšky z Hřenska do Doubí a zpátky, za deště museli stát před barákem za trest. A přitom sociálka o tom věděla, ale oni vám do toho nepůjdou. Takže museli několikrát do školy, vysvětlili jsme jim, že škola je povinná, že musí dodržovat naše zákony a trest musí vymyslet nějaký jiný. “ V tomto případě tedy musela škola zasáhnout, nebylo možné ze strany školy respektovat trestání dětí formou zákazu školy. Učitelka 1 uvedla v průběhu rozhovoru také neznalost českého vzdělávacího systému, která vyústila v neočekávanou situaci. *„Třeba odjela maminka do Vietnamu a nechala tady dva měsíce dítě u české tety a strejdy, těm za to zaplatila nějaké peníze. Ta holčička byla v první třídě. Ona žila u cizích lidí, v družině se provalilo, že k těm lidem vlastně nechce. Teoreticky bychom to měli nahlásit na sociálku, ale naštěstí měla starší sestru v České Lípě, podařilo se nám ji kontaktovat. Oni se totiž strašně bojí úřadů. Maminka potřebovala zařídit pohřeb. Při té příležitosti přišel opět ten pán. Řekli jsme, že maminka musí příště to dítě vzít s sebou. To jsou krizové situace, které se nedají předpokládat.* “ Ve své výpovědi uvádí Učitelka 1 některé faktory související s vietnamskou kulturou. Jednak je to odlišný vzdělávací systém ve Vietnamu a v důsledku toho nedokonalá znalost českého vzdělávacího systému, jednak je to přísná výchova vietnamských dětí vycházející z důrazu na disciplínu, ze smyslu pro povinnost a podřízenost autoritám, dále se jedná o vzdělání jako důležitou hodnotu a pohřeb jako jednu z nejvýznamnějších událostí, ceremonii skládající se z mnoha úkonů. Respondentka také potvrdila skutečnost, že vietnamská komunita se jeví českému prostředí jako uzavřená a izolovaná, což je často způsobené právě velkou kulturní odlišností, jazykovou neznalostí a pracovním nasazením rodičů.

Učitelka 2, stejně jako Učitelka 1, jmenovala především kulturní bariéru, která se z jejího pohledu odráží v komunikaci se ženou a v celkovém nahlížení na ni, dále uvedla jako bariéru finanční zázemí rodin. *„Určitě je to ta jazyková bariéra a pak také celkové pojetí jejich kultury. Například Ukrajinci, Albánci úplně jinak koukají na ženy, na to, jaká mají práva a postavení ve společnosti, od toho se pak odvíjí i ta komunikace s učitelkou ženou. Už na začátku té komunikace opravdu dávají najevo, že jste jenom žena. Další bariéra, a to neplatí jen u těchto menšin, ale i celkově, je finanční zázemí rodin. Když rodiče mají peníze, začínají hůře komunikovat s učiteli. Mají pocit, že si mohou dovolit leccos, i to, co už překračuje různé hranice. Zažila jsem situaci, kdy si tatínek Ukrajinec přišel do třídy pro syna, chtěl vyzvednout i dalšího kamaráda z té třídy, tak jsem se mu snažila vysvětlit, že*

není jeho zákonný zástupce, že bez lístečku od rodičů žáka pustit nemůžu, a tam byla taková velká nadřazenost. Dávali nám na odiv, že jsou majetní, a že se s námi o ničem bavit nebudou. To není vždycky příjemný.“ V tomto případě měla Učitelka 2 na mysli zejména špatné chování rodičů, kteří se snaží prostřednictvím svých velkých finančních prostředků získat ve škole respekt a moc. Respondentka však uvedla, že tento problém se netýká jen rodičů z etnických menšin, ale i rodičů českých. Učitelka 2 měla zkušenost také s rodiči z romské komunity, s nimiž v minulosti ve škole komunikovala. Ve své výpovědi nejprve popisuje jejich vřelé a srdečné chování, ale také specifika, která jsou potřeba k úspěšné komunikaci respektovat. *„Má zkušenost je taková, že jsou hrozně vřelí, srdeční, umí vám ukázat, že vás mají rádi, sice neumějí český jazyk a matematiku, ale umějí nádherně zpívat, kreslit a tancovat, z toho jsem úplně nadšená. Tam je to o tom, že si nesmíte všechno tak brát, protože oni používají ty své vulgarismy, které říkají v romštině i češtině, ale nechtějí vás urazit. Prostě tak vulgární jsou. Musíte je prostě umět přijmout, jak žáky, tak rodiče. Když přijde ta romská mamka, tak jít k ní s úsměvem a podat jí tu ruku, pozdravit se s ní a říct jí něco. Ale v momentě, kdy vám to nejde ze srdce, tak oni to vycítí. Tady ve škole máme Romy, například tu máme v páté třídě žáka, jeho tatínek komunikuje. Stará se o své děti sám, maminka je snad zavřená. Ten kluk sice občas dělá průšvihy, několikrát byl za školou, ale ten tatíka má snad tři zaměstnání, aby ty děti uživil. Na druhém stupni mám zase jinou zkušenost. Jedna žákyně byla opravdu hodně vulgární, ale zase jsme u toho, je to jejich kultura. S třídním učitelem si teda hodně nerozuměli, ona přidávala na té vulgaritě, takže se to řešilo skoro jako šikana učitele. Maminka pak přiběhla s tím, že my jsme tady všichni špatní.“* Učitelka 2 si tedy uvědomuje, jaká kulturní specifika do komunikace vstupují, přesně ví, jakým způsobem se chovat, aby romští rodiče získali ve školu a v učitele důvěru. Zmínila fyzický kontakt, jenž je pro romskou komunitu obvykle velmi důležitý, je projevem blízkého vztahu a bezpečí. Zkušenost má také se silnou akcentací verbálních výrazových prostředků (nadávky), o níž zmiňuje, že je potřeba ji chápat jako kulturní specifikum, nikoliv jako útok. Uvedla také příklad toho, co vadí albánským rodičům. *„No, třeba konkrétně u těch Albánců vím, že úplně neradi poslouchají, že jejich dítě dělá něco špatně. Takže tam musíte vážit slova. Neřeknete „tady už to vidím na počáteční šikanu“, ale opravdu to řeknete nějak jinak, že třeba „častěji tomuto spolužákovi ubližuje“. Musíte vždycky vědět trochu o té kultuře toho národa.“*

Učitelka 3 jmenovala kromě jazykové bariéry neporozumění specifickým dané společnosti, což je možné vztáhnout pod bariéru kulturní. V těchto dvou bariérách se tedy

shoduje s Učitelkou 1 a Učitelkou 2. Respondentka však kulturní bariéru vztahuje na stranu školy, na to, že není možné znát všechny kulturní zvyky, se kterými rodiče a žáci do školy přicházejí. *„Jazyková bariéra, dále neporozumění těm specifickým té společnosti. Já třeba, když nastoupí to dítě, tak nemám naprostý přehled o té kultuře. Ukrajina je nám blízka, Slováci, Poláci. Když sem přijdou žáci z těchto menšin, tak člověk má podobné kulturní zvyky, není tam takový problém.“* Upozorňuje, že kulturní specifika žáků a rodičů nejsou hendikepem, ale individuální zvláštností, normou. *„My jsme hodně multikulturní škola, v každé třídě jsou ty děti, každý má svoje individuální zvláštnosti, takže ta individuální zvláštnost je norma. A když se to stane normou, tak to není žádný hendikep.“* Respondentka do oblasti týkající se specifika dané společnosti popsala zkušenost s vietnamskou žákyní, jež opět úzce souvisí s důležitostí dobrých studijních výsledků u vietnamské komunity. *„Setkala jsem se s holčičkou z vietnamské komunity, která z našeho pohledu fungovala dobře, známky na 1. stupni byly i dobré, tedy i trojky. Po nějaké době ji rodiče dali pryč, protože jim toto hodnocení nevyhovovalo, a pokud si dobře vzpomínám, tak ji snad poslali zpátky do Vietnamu, což my jsme netušili, že by to mohlo mít takové důsledky, nicméně i přes podporu ve škole měla problémy hlavně v češtině a prvuče, zvládli jsme to vytáhnout na tři, pro nás žádný problém, ale pro ně asi ano, protože oni jsou hodně orientovaní na výkon.“*

Učitelka 4 se shoduje s Učitelkou 1, jako jednu z bariér uvádí neznalost českého školského systému. Další bariérou je podle jejích slov shánění tlumočníka. Okrajově zmiňuje také neochotu rodičů, která ale podle respondentky není tak častá. *„U některých menšin je to vlastně neznalost toho školského systému, že třeba nejsou znalí toho, že je nutná domácí příprava, že dostávají ty úkoly domů, to, jak to funguje, že mají možnost nějakých kroužků, celkově ta filozofie toho našeho školství, protože v jejich zemi to funguje jiným způsobem, tak to si myslím, že je částečnou bariérou. Třeba u těch vietnamských žáků – oni se doma vůbec nepřipravují nebo chodí i do jiné školy, u některých ruských dětí taky, že jdou odpoledne do ruské školy a potom i ten čas a ta příprava může být bariérou. Z dalších bariér si myslím, že to je i shánění toho tlumočníka, že to trvá dlouho, že nemáme žádný centralizovaný systém, já ho musím přes různé organizace shánět. A třeba když vezmu ty děti z Moldávie, tak do dneška se mi nepodařilo sehnat žádného tlumočníka, kterež by mluvil moldavsky, takže potom opravdu musíme využít nějakého staršího žáka. Někdy se mi stalo, že i ta neochota rodičů, ale to jenom výjimečně, většinou mají snahu se podílet na tom vzdělávání.“*

Učitelka 5 nejprve řekla, že kromě jazykové bariéry žádné jiné nevnímá. Poté však uvedla, že se u rodičů ruského žáka setkala s neochotou komunikovat, a to z důvodu sportovního vytížení žáka, jehož rodiče upřednostňují sport před školou. *„Já si myslím, že žádné takové jiné nejsou. Aspoň já mám štěstí, že se chtějí přizpůsobit a že chtějí, aby ty děti něco uměly, takže když se na ně obrátím, většinou reagují. Akorát mám jednoho žáka, to je Rus, on je vynikající po pohybové stránce, rodiče jsou baletáci, ti věnují baletu vše. On dělá gymnastiku, on je asi šikovný, ale ta komunikace s rodiči hrozně vážne, maminka mi řekne: „Já na to čas nemám.“ A přesto, že je ze tří dětí a nejmladší, tak si myslím, že ho odsunuli někam jinam a ten kluk se v tom sám neorientuje a plácá se v tom sám. Je to škoda, protože to je kluk, kterej by nebyl po vzdělávací stránce špatnej, ale všechno kolem dokola narušuje tu výuku – nic nestíhá, nic nemá, když prostě rodiče nepomůžou, škola to sama nezvládne. Kvůli baletu jde všechno stranou.“* Respondentka tedy popsala ruské rodiče, kteří na komunikaci se školou nemají čas, avšak s takovým případem, kdy rodiče upřednostňují sport před školou, se mohou učitelé setkat i u českých rodičů.

Učitel 6 uvedl jako další bariéru kulturní, a to v souvislosti s ruskými rodiči, s nimiž je komunikace obtížná, avšak z jiného důvodu, než uvádí Učitelka 5. Za obtížností stojí podle něho zejména neúcta k učiteli. *„Jen u rodičů z Ruska jsem narazil na nějaký ten kulturní rozdíl, že na nás jako na učitele nenahlíží jako na autoritu, spíše je důležitější to, co řekne ten tatínek než učitel. Když mi třeba maminka vrazí do hodiny přinést žákovi svačinu, tak si člověk poklepe na čelo. Neřešil jsem to, ale pochopil jsem, že nemá žádnou úctu. Jen jsem se otočil a byla ve třídě maminka. Děti bývají hodně sebevědomé, někdy až arogantní, stejně je tomu i u rodičů. Není tam ani velký zájem se naučit česky. Takovou zkušenost mám velkou, teďka mám na starosti jednoho Rusa, ale předtím jsem měl další dva a všude je to stejné – obtížná komunikace a nezájem.“*

Metody a postupy

Poslední oblast byla věnována metodám a postupům, které škola při komunikaci s rodiči žáků z etnických menšin využívá, dále formám komunikace, respondenti také zhodnotili, kdo je iniciátorem komunikace, jak se na komunikaci s rodiči žáků z etnických menšin připravují, jmenovali rovněž kroky, které škola podniká k tomu, aby motivovala rodiče z etnických menšin ke komunikaci. Otázky dále zjišťovaly, zda respondentům při komunikaci pomáhají jiní kolegové a odborníci. Výzkum rovněž zjišťoval, kde nebo z čeho učitelé čerpají informace o komunikaci s rodiči žáků z etnických menšin.

První otázka zněla následovně: *Jaké metody a postupy komunikace s rodiči žáků z etnických menšin využíváte?*

Učitelka 1 uvedla jako důležitý krok v postupu zajištění klidu, důvěrného a bezpečného prostředí, jelikož, jak už dříve zmínila, mají vietnamští rodiče velký strach z úřadů. Součástí metod a postupů je podle jejích slov také využití prostředníka, kterého v předchozích otázkách popsala jako pána z vietnamské komunity, jenž mluví česky a je vietnamskými rodiči placený. *„Když tam mám toho rodiče, tak musím nejdřív zajistit, aby byl v klidu. Musím mu všechno vysvětlit, že ta komunikace je pro to dítě, že to nikam nehlásíme, protože jinak ten rodič prostě už nepřijde. Ta komunikace probíhá přes toho prostředníka. Ale jestli se to k němu dostane, to je druhá otázka. Ale většinou to funguje a ten dotyčný to, co po něm vyžadujeme, druhý den splní. Ale nejdřív je potřeba ujistit je o bezpečí, udělat tady bezpečné klima, což klasickému Čechovi říkat nemusím, protože on zná tu naši kulturu.“*

Učitelka 2 se s Učitelkou 1 shoduje v tom, že významné je vybudovat si u rodičů důvěru. Jako další uvádí dodržování slušnosti a využívání osobního setkání. *„Nám se osvědčilo hlavně osobní setkání, ale to vlastně celkově, ať je to menšina, nebo není. A hlavně vždycky dodržovat slušnost, ale to opět platí pro všechny lidi, ale rodiče z etnických menšin si to o to víc berou, jsou více vztahovační, protože se tu cítí jako ta menšina. Je to tedy hlavně o tom, aby vám začali důvěřovat. O tom to je.“*

Učitelka 3 jmenovala spolupráci s organizací Meta, díky které využívají různé materiály, a také spolupráci s kolegyní, další speciální pedagožkou, která se věnuje cizincům. *„Hodně spolupracujeme s tou Metou, máme kolegyni, která se těm cizincům přímo věnuje, když je tam podezření na nějakou poruchu učení, vypracováváme plán pedagogické podpory, abychom se domluvili, co udělá škola, co udělá rodina. Ještě používáme takové ty dopisy, co vypracovala Meta, jako o té škole, také v nějakém projektu jsme s nimi spolupracovali. Tuším, že oni nám přímo ty informace o té škole přeložili, takže to máme v několika jazycích.“*

Učitelka 4 jmenuje stejně jako Učitelka 3 spolupráci s Metou, která zprostředkovává jak přeložené materiály do příslušného jazyka, tak příručky pro rodiče. Za důležité považuje respondentka využití písemné formy, zjednodušování, krátkých vět, ale také tlumočnicka a použití univerzálního jazyka. *„Většinou se snažíme jim to dát nějakým způsobem i písemně, ty naše dotazy, určitě se snažíme co nejvíc zjednodušovat, používáme krátké věty v rámci*

toho písemného projevu, občas využíváme nějaký materiály, který jsou přeložené do těch jazyků, ty nabídky té různé podpory nebo třeba přeložený zápisový lístek. Nahlásili jsme se i do jednoho projektu, který zprostředkovává Meta, kde by nám měli vytvořit nějakou příručku, která bude šitá na míru pro naši školu, kterou by měl ten rodič dostat a mít tam přesně ten postup, na koho se obrátit, ale to je teď otázka budoucnosti, ale jinak využití jak té písemné formy, potom využití toho tlumočnicka, v některých případech, když tam mám žáka z Filipín, tak když rodiče nemluví ani slovo česky, tak tam využijeme angličtinu, takže vezmeme ten univerzální jazyk.“

Podle Učitelky 5 není potřeba využívat nějakých specifických metod a postupů v komunikaci s rodiči žáků z etnických menšin, uvádí, že rodiče reagují na cokoliv, co jim napíše nebo řekne, až tedy na zmíněné ruské rodiče. *„Na domluvu máme maily, máme i osobní kontakty. Já s nimi opravdu žádný problém nemám, takže cokoli člověk napíše nebo řekne, tak oni reagují, teda kromě toho jednoho ruského žáka. A když je potřeba, tak se ihned domlouváme na osobním setkání, ale zatím jsme to nemuseli nějak řešit, protože oni v sobě mají takovou zdravou ctižádost, jak to bude do budoucna, nevím.“*

Učitel 6 uvedl, že využívá jak osobní setkání, tak psaná sdělení, s rodiči se pravidelně schází a dopisuje si s nimi pomocí e-mailu. *„Využíváme jak osobní setkání, tak psanou formu. S každým rodičem u dětí, které mám na starosti, jsem přišel do styku, jinak si píšeme pravidelně e-maily. Průměrně jednou za dva měsíce se sejdu s každým tím rodičem. Máme tu třeba žáka s odlišným mateřským jazykem, který má problém v chování, tak se s ním scházím každý týden a každý čtvrtý týden, jednou měsíčně, přijde i maminka.“*

Další otázka zjišťovala, jaké formy komunikace škola využívá, tedy zda mluvenou, nebo psanou. Někteří učitelé tuto otázku sami nastínili už v předchozí otázce. Učitelka 1, Učitelka 2, Učitelka 4 považují za důležitou především mluvenou formu a osobní kontakt, Učitelka 3 a Učitel 6 spatřují pozitiva v obou formách, Učitelka 5 považuje za efektivní zejména psanou formu.

Učitelka 1: *„Využíváme hlavně mluvenou komunikaci, protože česky neumí, natož aby psali. Problém nastane, i když se podepisují papíry. Psanou formu využíváme hlavně v žákovských knížkách, ale spíše se napíše jen datum a čas, kdy mají přijít, jen heslovitě, to oni znají. Při podepisování papírů přijdou s dětmi, ty jim říkají, kde to mají podepsat.“* Respondentka tedy také upozorňuje na potřebu zjednodušovat psaný text, využívat spíše heslovitých poznámek.

Učitelka 2 zmínila pouze mluvenou formu, uvádí, že při komunikaci pomáhá dítě rodičů: „*Určitě mluvenou formu. Někdy pomůže syn nebo dcera, to pak jde.*“

Učitelka 4 hodnotí osobní kontakt jako nejlepší, z praktických důvodů však za důležitou považuje i formu psanou: „*Ten osobní kontakt je vždycky nejlepší, ten samozřejmě, ale v určitých případech, hlavně z časových důvodů, než se domluví nějaká schůzka, tak to většinou trvá, i z časových možností rodičů, takže se snažíme o obojí, ale nejlepší jsou ty osobní kontakty, kdy se snažíme je pozvat a domluvit se s nimi osobně.*“

Učitelka 3 spatřuje výhody jak v psané, tak mluvené formě: „*Psaná forma má výhodu v tom, že existuje Google překladač. Můžeme napsat e-mail v českém jazyce a v Googlu to nechat přeložit do cizího jazyka a zkopírovat to řešení. Není to sice dokonalé, ale je to aspoň nějak funkční. Pokud komunikuju já, dělám to já. Osobní kontakt je podle mě velmi výhodný, ale v okamžiku, kdy je potřeba tlumočník, tak to nějakou dobu trvá.*“

Učitelka 5 využívá psanou formu raději, a to z časových důvodů, nechce totiž pracovní vytížené rodiče zatěžovat, navíc v psané formě tolik nedochází ke špatné interpretaci. Pokud je ale potřeba komunikovat o něčem vážnějším, využívá formu mluvenou: „*Využíváme psanou formu, a když je něco potřeba opravdu prokomunikovat, tak si smluvíme schůzku, nebo i po telefonu, ale vždycky je důležitá i ta psaná forma, abychom si to vyjasnili hned, protože každý může myslet něco jiného a špatně se to řekne. Člověk komunikuje přes ten mail, aby rodičům ulehčil práci a nemusela jsem je sem tahat ze zaměstnání, většina rodičů dělá odpoledne do těch pěti hodin.*“

Učitel 6 zodpověděl tuto otázku již v otázce předchozí, ve své odpovědi uvedl, že si s rodiči pravidelně dopisuje prostřednictvím e-mailů a každý druhý měsíc se s každým rodičem schází.

Respondenti také zhodnotili, kdo je podle jejich názoru iniciátorem komunikace.

Učitelka 1, jež má zkušenosti s komunikací s vietnamskými rodiči, nejprve odpověděla, že iniciátorem je vždy škola. „*Jenom my, jenom škola. U nás vietnamští rodiče neřeší nic. Vždycky rozhovor vyvolává škola. I když dítě mělo problém ve škole, nikdo z rodičů nepřijde a neřekne, že má s dítětem problém. I když dítě propadá, nikdo z rodičů nepřijde. Máme žáka v pátém ročníku, řešili jsme, že umí opravdu špatně česky, mělo by mít nárok na poradnu. Rodičům jsme tedy doporučili poradnu, ale neexistuje, aby šli někam „na úřad“.*“ Po chvíli si však respondentka vzpomněla na vietnamskou rodinu, o které nelze

tvrdit, že nic neřeší. „Ale je tu rodina, kdy tatínek pracuje na vyšší pracovní pozici, není to pracovní obchodník a děti dával do primy na gymnázium. Ten přišel třeba čtyřikrát, domluvili jsme se. Bylo vidět, že nechce, aby dcery skončily v obchodě, tam byl cíl dostat se na vysokou školu a v tomto případě přišel rodič sám. Ale to bylo v případě jen jedné rodiny, kdy obě dívky přešly na gymnázium. Ten jediný přišel sám, i chodil na třídní schůzky kvůli přijímacímu řízení, byl tam pokaždé a i se ptal. Bylo vidět, že komunikovat chce. Zajímavé je, že maminku jsem neviděla, chodí většinou jen vietnamští muži.“ Tato zkušenost potvrzuje některá fakta, která jsou popsána v teoretické části. Koresponduje s tím, že vietnamští rodiče mají nedůvěru v úřady, a že významné postavení v rodině má muž. Avšak výpověď Učitelky 1, jež má různé zkušenosti s vietnamskou komunitou, je důkazem toho, že každá rodina, každý jednotlivý rodič a žák mají své individuální zvláštnosti, nelze je tedy vnímat jen podle „obecně platného schématu“ dané etnické menšiny.

Skutečnost, že iniciátorem komunikace je ve většině případů škola, potvrzuje také Učitelka 2. „Vždycky my. A neliší se to u jednotlivých menšin. To je taky zvláštní, že čeští rodiče přijdou, víc se ptají, ale u těch rodičů z etnických menšin mi připadá, že si řeknou: „Tady jsme vám to dítě dali, tak tady o něj pečujte těch 5-6 hodin vkuse, ať se naobědvají a vrátí se nám domů.“ Po položení otázky *Proč to tak je?* respondentka odpověděla, že je to pravděpodobně cizím prostředím a pracovní vytížeností rodičů Albánců, Ukrajinců a Vietnamců, jelikož často neživí jen sebe a svou rodinu, ale také své příbuzné v dané zemi. U Romů vážne komunikace podle respondentky spíše z nezájmu. Pokud někdo z rodičů přece jen přijde, je to prý kvůli tomu, že potřebuje řešit něco akutního.

Učitelka 3 uvedla, že nelze jednoznačně říct, kdo je iniciátorem, ale obvykle je to tak, že v prvotní komunikaci jsou iniciátorem rodiče, například když vietnamští rodiče přihlašují žáka do školy, poté už je iniciátorem komunikace spíše škola. „My tady máme takovou vietnamskou komunitu v jedné ulici. Když někdo přijde nový, tak oni si ho vezmou mezi sebe a poučí ho, kam spadají do školy. Rovnou ho ta komunita řeší, že pokud se jde dítě přihlašovat do školy, tak jde on s tlumočníkem. Takže ta prvotní komunikace, to oni vědí a uvědomují si, a s tlumočníkem jdou. Když už potom škola řeší nějaký problém, tak to jde zase z té druhé strany od nás.“

Učitelka 4 také tvrdí, že nelze jednoznačně říci, kdo je iniciátorem komunikace. „To je hrozně individuální. U těch Moldavců jsme určitě více iniciátorem my, často i u těch dětí ukrajinských, kdy aby se to nějak nastavilo, tak je to většinou z té naší strany, ale je to taky

případ od případu, asi bych to nemohla nějak paušalizovat.“ Respondentka také dodala, že nízká iniciace rodičů souvisí s neznalostí českého školního systému. *„Nevědí, jaké jsou možnosti podpory, ta neznalost toho, jak to tady funguje a jaké možnosti mají, předchází tomu, že nás potom miň oslovují, oni mají pocit, že my je oslovíme až ve chvíli, kdy je problém, ale často to tak není, spíš je to potřeba nastavit.“*

Učitelka 5 uvedla, že někdy je iniciátorem ona, někdy rodiče, záleží velmi na tom, zda mají rodiče zájem o to, aby dítě prospívalo.

Učitel 6 odpověděl, že iniciátorem je spíše škola, rodiče iniciují komunikaci v případě, že potřebují pomoci, nebo pokud se jedná o cílevědomé rodiče z Ukrajiny a Vietnamu. *„Spíše škola, určitě. Rodiče to jsou ve chvíli, když potřebují pomoci. Třeba u Ukrajinců, kteří bývají často cílevědomí, tam to rádi popohání rodiče. Měli jsme tu třeba Ukrajinky, které se přistěhovaly a rok na to, když neuměly vůbec česky, tak chtěly na gympl a rodiče po nás chtěli, abychom je doučovali a tak všechno. U Vietnamců je to vlastně stejné.“* Rodiče žáků z etnických menšin tedy obvykle zahajují se školou komunikaci v případě, že se do dané školy hlásí, tedy na samém počátku, dále v případě, že potřebují pomoci nebo v okamžiku, kdy chtějí svým dětem pomoci zajistit dobré studijní výsledky.

Další otázka směřovala na přípravu pedagogů v komunikaci s rodiči žáků etnických menšin. Zněla takto: *Připravujete se na komunikaci s rodiči žáků z etnických menšin, pokud ano, jak?* Všichni, kromě jedné respondentky (Učitelky 5), uvedli, že se na komunikaci připravují, svá tvrzení obvykle podpořili slovy „určitě“ nebo „samozřejmě“, přípravu tedy v komunikaci s rodinami z etnických minorit považovali za stěžejní. Příprava učitelů spočívala zejména v ujasnění si struktury a cílů, tedy toho, čeho chtějí v komunikaci dosáhnout, často také v řešení problému a volby vhodných jazykových prostředků. Učitel 6 si dokonce o žácích z etnických menšin píše deník, Učitelka 4 zmínila, že rodiče po jednání dostanou souhrn informací pro jistotu ještě v psané formě. Učitelka 5 uvedla, že podle jejího názoru se na komunikaci s rodiči z etnických menšin připravit nedá.

Učitelka 1: *„No, to musím, protože když se řeší problém s Vietnamcem, musí to mít jasnou strukturu, protože to chci podepsat a podepisuje to i ten prostředník.“*

Učitelka 2: *„Určitě. Ta příprava se týká toho, co chci řešit, už tak nějak vím, jak jednáji, jak mi rozumí, jakým způsobem jim to mám podat, většinou i člověk zná, co jim vadí, co jim nevadí a určitě se musíme připravit. Zároveň je potřeba mít i nějaké řešení, z mojí strany navrhnout, co očekávám.“*

Učitelka 3: „Samozřejmě, vždycky a velmi pečlivě. Za prvé musím přesně vědět, co je mým cílem té komunikace s rodiči, čeho chci dosáhnout, jak k tomu můžu pomoci já. Pokud to jde, tak si získávám informace o životě té kultury. Když ten rodič umí česky, tak volit slova ne příliš složitá, aby mi mohl rozumět a nezahltit ho pojmy, a když nemluví česky, tak mít tlumočníka z jedné nebo druhé strany, aby mi pomohl vysvětlit, jak je to i u nich. Když je to ten komunitní tlumočník, tak ten mi i řekne „ale u nás v té komunitě to funguje takto“, tak i domluvíme, co by se s tím dalo dělat.“

Učitelka 4: „Určitě. Pokud je to tlumočené, musíme dát tlumočnickovi podklad, aby věděl, o čem ta schůzka bude. My vlastně většinou tu schůzku máme společnou s vedením školy, takže se domlouváme, co bude cílem té schůzky, čeho bychom chtěli dosáhnout, v případě, že je to schůzka v angličtině, tak já si to musím taky připravit, abych byla všechno schopna řádně vysvětlit, aby mě ty rodiče pochopili. Je dobrý si to projít předem s tím, abych nemluvila moc složitě, aby to bylo co nejvíce srozumitelné, aby to pochopili, pak je většinou i zápis z té schůzky, kdy rodiče dostanou písemně to, na čem jsme se domluvili, aby si to mohli doma projít, případně se dozeptat na nějaký ty body, kterým nerozumí.“

Učitelka 5: „Já si myslím, že se nedá moc připravit, abych pravdu řekla, protože vždycky je něco, co člověk chce řešit a na tom se musíme nějakým způsobem domluvit, ale jestli připravit se... já nemůžu říct, že bych se na to vyloženě nějak připravovala. Vezme si člověk třeba sešity, kde chce ukázat, co nejde, jak to třeba udělat, povysvětlí se třeba i rodičům, jak to mají dělat, jak se to má s těma dětma učit, ale nějakou přípravu... asi neexistuje, abych řekla pravdu.“

Učitel 6: „Já si vedu deníčky u těch dětí, takže jsem nachystaný tak jako průběžně.“

Učitelka 2 zmínila, že je důležité zahrnout ve své přípravě i řešení. Učitelka 3 a Učitelka 4 si uvědomují důležitost připravit si vhodná slova, prostřednictvím kterých zprostředkují rodičům obsah sdělení. Podle jejich slov by měla být slova jednoduchá, tedy taková, která rodič pochopí. Učitelce 4 se osvědčilo dát rodičům po osobní schůzce písemný zápis ze schůzky, jelikož v případě nepochopení si rodiče mohou obsah znovu přečíst, případně se na nějaké věci znovu zeptat. S tvrzením, že na komunikaci se nedá moc připravit, souvisí pravděpodobně skutečnost, že Učitelka 5 nemá s rodiči Ukrajinci v komunikaci velké problémy, nebyla tedy okolnostmi „donucena“ k větší přípravě. Při osobním setkání s rodiči řeší spíše studijní problémy, proto uvedla, že před komunikací si vezme sešity, ve

kterých chce ukázat, co danému žákovi nejde. Učitel 6 uvedl, že na komunikaci s rodiči se připravuje průběžně tím, že si o svých žácích vede deník.

Další otázka zjišťovala, jaké kroky podniká škola k tomu, aby rodiny žáků z etnických menšin motivovala ke komunikaci.

Učitelka 1 a Učitelka 2 ve své odpovědi zmínily školní akce, které mají na komunikaci pozitivní vliv.

Učitelka 1: „*Pořádáme různé školní akce, například jarmarky. Na ty rodiče chodí, dokonce i pomáhají, a všichni.*“

Učitelka 2: „*Pozitivní dopad na tu komunikaci mají školní akce, naše škola je sportovně zaměřená, pořádáme vánoční a velikonoční dílničky, různá vystoupení dětí ke konci školního roku, je to hodně provázané i se sportem, na aréně máme vánoční odpolední bruslení, a tam s nimi k tomu kontaktu dochází hezky.*“

Učitelka 3 a Učitelka 4 uvedly, že se nesetkaly s tím, že by rodiče nechtěli vůbec komunikovat, zatím si tedy vystačily s prostředky, které se jim osvědčily. Učitelka 4 na konci své odpovědi uvádí, že se snaží posílit důvěru na osobních schůzkách, nabídnout podporu a přátelský přístup.

Učitelka 3: „*S nezájmem rodičů jsme se nesetkali, protože vždycky, když jsme komunikovali, třídní učitel, případně si třídní učitel přizval speciálního pedagoga k jednání, tak nakonec jsme ty rodiče do té školy dostali.*“

Učitelka 4: „*Jako nestalo se nám, že by nechtěli komunikovat vůbec. Musíme je vyzvat třeba víckrát, je těžší se domluvit, ale potom ten postup je takový, že dostanou písemně od pana ředitele s hlavičkovým papírem, jako že je vyzýváme neodkladně k dostavení se do školy a na to už jako většinou vždycky reagují. Ještě se nám nestalo, že by do té školy vůbec nepřišli. Minimálně na toho ředitele vždycky reagují. Potom už bysme to museli řešit přes OSPOD, ale takovou situaci jsme zatím nemuseli řešit. Jinak důvěru těch rodičů ve školu se snažíme posílit na těch osobních schůzkách, snažíme se jim nabídnout co nejvíc podpory, snažíme se je odkázat na nějaké organizace, které by jim mohly v té chvíli pomoci, snažíme se nastavit nějaký ten partnerský a přátelský způsob pravidelného setkávání.*“

Učitelka 5 uvedla, že jako motivaci pro rodiče škola využívá odborníka z organizace Meta, který je rodičům jednou týdně ve škole k dispozici. „*Do školy k nám dochází jednou*

do týdne někdo z Mety, to je taková organizace, která se věnuje těmto komunitám, takže všichni ti rodiče, kdo potřebuje, se na ně mohou obrátit a tímhle tím způsobem to řešit. “

Podobně se k této problematice vyjadřuje také Učitel 6, jenž zmiňuje, že rodiče a žáky motivuje člověk, který je ve škole těmto rodičům a žákům nápomocný. Má tím na mysli sebe ve funkci dvojjazyčného asistenta. *„Možná i díky té funkci dvojjazyčného asistenta ty děti a rodiče mají pocit, že tady někdo pro ně je, já jsem s každým tím rodičem v kontaktu. “*

Další otázka se zabývala tím, zda respondentům při komunikaci pomáhá jiný pedagog či odborník. Cílem bylo zjistit, zda mají pedagogové při komunikaci s rodiči žáků z etnických menšin oporu ve svých kolezích, zda mají možnost se v případě potřeby na někoho obrátit.

Učitelka 1 uvedla, že se může obracet na Centrum na podporu integrace cizinců v Ústeckém kraji.

Učitelka 3 a Učitelka 4 uvedly, že se obracejí na organizaci Meta, Učitelka 3 ještě zmínila, že kromě Mety spolupracuje s kolegyní, která se u nich ve škole cizincům věnuje, Učitelka 4 vedle Mety jmenovala Integrační centrum Praha.

Učitelka 3: *„Vždycky se můžu obrátit na kolegyni, která se věnuje cizincům, případně na organizaci Meta, se kterou spolupracujeme. “*

Učitelka 4: *„Většinou s nimi komunikuji já, párkrát jsem se radila s Metou nebo s Integračním centrem Prahy, takže to se takhle poradím, jinak na těch schůzkách jsem většinou já, vyučující a případně vedení školy, když už řešíme něco vážnějšího. “* Učitelka 4 tedy navíc doplnila, že na schůzkách s rodiči není sama, ale s vyučujícím, někdy i s vedením školy.

Podobnou zkušenost má Učitelka 2, jež na schůzkách s rodiči rovněž není sama, vždy ji doplní buď druhá výchovná poradkyně, nebo někdo jiný z týmu. Učitelka 2: *„Určitě je tu vždycky někdo z týmu, koho berete k sobě. My jsme tu dvě výchovné poradkyně, takže většinou chodíme spolu, takže vždy jsme tu s někým. “*

Učitelka 5 se v případě potřeby obrací na školního psychologa, který má se všemi dětmi ve škole přátelský vztah, což nepochybně vytváří u žáků důvěru. *„No, většinou tady máme paní psycholožku, takže po té stránce můžeme spolupracovat s ní, ale jinak zatím na žádného jiného odborníka jsem se obracet nemusela. S paní psycholožkou teda probíráme*

nejenom tyhle děti, ona je taková, že s těma dětma tady hovoří jako s kamarádama, oni ji tak berou, a na to, co z nich vlastně získá, tak učitel s ní může rozebrat tu danou situaci, kterou potřebuje. Ale zatím jsme nemuseli řešit nic tak důležitýho. “

Učitel 6 uvedl, že se může obracet na třídní učitele a pana ředitele. Je zajímavé, že ačkoli jsou Učitelka 4 a Učitel 6 ze stejné školy a s rodiči žáků z etnických menšin komunikují, nezmínili ve svých odpovědích sebe navzájem. Odpovědi všech respondentů svědčí o tom, že učitelé mají v této oblasti určitou oporu a vědí, kam se mohou v případě potřeby obracet.

Poslední otázka v okruhu Metody a postupy se snažila zjistit, kde nebo z čeho čerpají učitelé informace o komunikaci mezi školou a rodinami žáků z etnických menšin. Tato otázka si kladla za cíl přijít na to, z jakých zdrojů pocházejí poznatky respondentů o jednotlivých etnických menšinách. Mezi odpověďmi se objevily následující zdroje: zkušenosti (vlastní, nebo od kolegů), organizace (Meta, Integrační centrum Praha, Centrum na podporu integrace cizinců v Ústeckém kraji), knihy nebo internet, konference a školení, povídání se samotnými žáky.

Učitelka 1: *„My učitelé čerpáme hlavně ze zkušeností, protože už víme, co máme čekat. Ale když něco potřebujeme, obracíme se na Integrační skupinu do Ústí nad Labem. “*

Učitelka 2 v rozhovoru zmínila, že ji etnické minority vždy zajímaly: *„Hodně jsem si přečetla a zjistila. Jednak jsou to zkušenosti ze života a další věc je, že mě to vždy zajímalo a hodně jsem si přečetla o historii a kultuře toho národa. “*

Učitelka 3 hodnotí internet jako nejrychlejší cestu k získání informací, kromě toho však získává poznatky z dokumentů Mety a také z vlastních zkušeností: *„Já se podívám na internet, nejprve na tu Metu, tam jsou informace, ale internet je ta nejrychlejší cesta, druhá věc jsou zkušenosti. “*

Učitelka 4 dokonce zmínila, že byla o víkendu před naším rozhovorem na konferenci o vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem: *„Z různých školení od Mety, z konferencí hodně, teďka jsem byla shodou okolností celý víkend na konferenci o vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, tak člověk vždycky narazí na nějaký nový možnosti. Meta má ten webový portál Inkluzivní škola, tam jsou i různé ty materiály, jsou tam přeložené i různé zápisové listky, kdy se dají využít materiály v pěti jazycích, takže z toho asi tak nejvíce čerpáme. “* Respondentka dále uvedla, že častý kontakt s různými etnickými menšinami jí

zprostředkovává vazby na konkrétní lidi, což jí pomáhá při další komunikaci. „Čím víc člověk potkává ty lidi, tak má i konkrétní vazby na nějaký lidi, o kterých vím, že s nimi pracují, takže pak odkazuju a volám nějakým konkrétním lidem, o kterých vím, že mi pomůžou, ty vazby, který si člověk při té práci vybuduje, tak pak využívá konkrétně, že už nemusí skrz tu organizaci.“

Učitelka 5 uvádí jako zdroje internet, povídání se žáky, zkušenosti kolegů: „Tak kde se dá. Ať už je to z těch internetů nebo z čehokoli jiného, i s dětma, když se člověk baví nebo ze zkušenosti s kolegama, podle toho, s jakou komunitou potřebujete pracovat. Kdyby to byla třeba komunita z Ameriky, budu toho muset víc nastudovat, než když je to třeba tady poblíž, i když ta Ukrajina není zase tak blízko, ale přeci jenom s těmi lidmi z Ukrajiny se člověk tady stýká čím dál tím víc a už léta.“

Učitel 6 uvedl jak zdroj jen své zkušenosti.

Na závěr byla všem respondentům položena shrnující otázka, na základě které měli zhodnotit, co je potřeba ze strany školy dělat pro to, aby komunikace mezi školou a rodinami žáků z etnických menšin byla úspěšná. Odpovědi jsou následující:

Učitelka 1: „Jediné, co mě napadá, je mít ve škole pracovníka, učitele nebo asistenta pedagoga, který by fungoval jako prostředník a důvěrník pro ty etnické skupiny. Tedy nějaký pracovník školy, který by měl určité pravomoci, a ten by i komunikoval. Anebo mít aspoň terénního pracovníka pro etnické skupiny v rámci jednoho města.“

Učitelka 2: „Prvním krokem jsou ty školní akce, ty tomu hodně přispívají, ale nejdůležitější je... nevím, jak to říct... nějaká upřímnost, nenadřazenost, mluvit s nimi jako rovný s rovným.“

Učitelka 3: „Promyslet a nastavit si nějaký systém, který by mohl fungovat jako pomoc těm dětem, jestliže ty děti zůstanou bez jakéhokoliv povšimnutí, tak ani ta komunikace s tím rodičem nebude efektivní. Když rodiči nenabídneme řešení, tak ho sám těžko najde.“

Učitelka 4: „Určitě je podle mě důležitá včasnost, když k nám přijde žák, který neumí ani slovo česky a ani rodiče neumí ani slovo česky, tak hned v prvotních kontaktech je potřeba vysvětlit ten systém vzdělávání u nás, domluvit se na nějakým pravidelným setkávání aspoň zpočátku, než se ten žák začlení, aby se tam navodila i ta přátelská atmosféra a byli jsme schopni navázat přátelský vztah, kdy oni se v případě nějakých problémů budou obracet na nás sami, což mi přijde, že je na to hrozně málo času. Snažíme se to nějakým způsobem

zlepšovat, ale pořád mi přijde, že to nikdy není dostatečně včasné, protože než se sežene tlumočník, a ještě když se to na konci srpna nebo na začátku roku se nahlásí, tak je to hektický, že tu schůzku máme v půlce nebo na konci září a to dítě už tam je prostě bez jakýchkoliv informací, a když třídní vyučující posílají informace, jsou většinou v češtině a tu komunikaci nestíháme přeložit, když to není angličtina.“

Učitelka 5: „Máme docela štěstí tady, pan ředitel je docela takový, že vlivem toho, že tady máme opravdu hodně dětí, hlavně z Ukrajiny, protože je to tady taková oblast, tak on se opravdu snaží těm dětem pomáhat, ať už to dělá ten kolega z druhého stupně, nebo je tady ta Meta, jednou do týdne sem od nich někdo dochází, takže všichni ti rodiče se na ně mohou obrátit, takže si myslím, že se těm dětem někdy věnujeme až na úkor našich dětí.“

Učitel 6: „Myslím si, že na každé škole by měl být jeden člověk, který by měl právě tohle zaštiťovat. Takže tím, že se mají děti, rodiče i učitelé na koho obrátit, tak je to mnohem jednodušší.“

Z uvedených odpovědí respondentů je patrné, že každý má s komunikací s rodiči žáků z etnických minorit jiné zkušenosti, každý z nich má na dané téma svůj vlastní pohled, avšak z odpovědí jednotlivých respondentů je zřejmá snaha o poskytnutí maximální možné pomoci žákům a rodičům z etnických minorit, snaha o efektivitu vzájemné komunikace, jež vede k úspěšnému vzdělávání žáků.

Ostatní zjištění

Během rozhovoru vyvstaly některé další otázky, ke kterým se respondenti chtěli vyjádřit, a tak zmínili další zajímavé zkušenosti, jež s komunikací mezi školou a rodinami žáků z etnických menšin velmi úzce souvisejí.

Jedna z otázek se týkala toho, se kterými rodiči žáků z etnických menšin je komunikace nejsnazší a se kterými nejsložitější.

Učitelka 1, která ve škole komunikuje s vietnamskými rodiči, hodnotí snadnost a nesnadnost komunikace na základě zázemí rodičů a studijních aspirací. „Když ti rodiče mají lepší zázemí, mají tu snahu dostat to dítě dál, s nimi se komunikuje dobře, i volají. Ale dělník v obchodě si žije vlastní život, nechce, abychom mu do toho zasahovali. Je to pro nás odlišný svět.“

Učitelka 2 ve své odpovědi uvádí, že z hlediska menšin považuje za nejsnazší komunikaci s Romy, jelikož k nám mají jazykově a kulturně nejblíže. V obecné rovině se jí však nejlépe komunikuje s dětmi a rodiči ze slabších sociálních rodin. Nedokázala však uvést důvod. „*Kdybych to měla zobecnit, tak mně se vždycky nejlíp komunikuje s dětmi ze slabších sociálních rodin. Nevím proč, je to tak.*“ Nejtěžší je podle ní komunikace s rodiči, kteří jsou hodně zaměstnaní a na nic nemají čas, vše je pro ně ztráta času.

Učitelka 3 posuzovala složitost komunikace z hlediska jazykové příbuznosti. „*Nejsnazší je to s jazykově příbuznými skupinami, to znamená Slováci, Poláci, Ukrajinci, nesložitější je to tam, kde je ta jazyková bariéra větší a neumí třeba anglicky, tak tam je to nejsložitější.*“

Také Učitelka 4 posuzuje tuto problematiku z hlediska znalosti českého jazyka. Nejtěžší je podle ní komunikace s rodiči z Moldávie. „*Nejjednodušší je samozřejmě, když je tam nějaká znalost tý češtiny a když se máme nějakým způsobem o co opřít. Kdyby se to mělo vztahovat k těm jednotlivým menšinám, tak nejtěžší komunikace, co teďka řešíme, je opravdu jako s těmi rodiči z Moldávie, ale jinak je to hrozně individuální.*“

Podle Učitelky 5 je v této problematice zásadní inteligence rodičů, tvrdí, že čím inteligentnější rodič je, tím lépe se s ním jedná, protože ví, co inteligence znamená pro jeho dítě. Potvrzuje také, že komunikuje s rodiči, se kterými se vždy domluví. Výjimkou jsou rodiče ruského žáka, kteří upřednostňují balet před vším, tedy i před školou a komunikací s ní.

Učitel 6, jenž ve škole působí jako dvojjazyčný asistent, hodnotí obtížnost komunikace na základě zájmu rodičů: „*Nejsnazší je to s rodiči z Ukrajiny, hlavně kvůli tomu, že mají ten zájem. Nejtěžší je to s Rusy, tam si myslím, že vstupuje nějaký ten kulturní rozdíl, že na nás jako na učitele nenahlíží jako na autoritu, spíše je důležitější to, co řekne ten tatínek než učitel.*“

Učitelka 2 se během rozhovoru dotkla tématu rasismu. „*Co se týká například Vietnamců a Romů, tam rodiče chodí většinou s tím, že my je osočujeme z toho, že jsou žlutí, černí nebo mají šikmý oči a oni tyhle urážky strašně neradi poslouchají. Když vám rodič řekne, že spolužák řekl o jejich dítěti, že je žlutý a má šikmý oči, jsou schopni to několikrát opakovat, ten rasismus tam cítí. Hlavně nesnažit se před nimi omlouvat, že se nic nestalo, ale ukázat jim, že s tím taky nesouhlasíte, že to není v pořádku.*“ V komunikaci mezi školou a rodinami z etnických menšin je velmi důležité budovat přátelský a důvěrný vztah, čemuž

nepochybně napomáhá i to, že se učitel v takových situacích dokáže rodičů zastat a rasistické nebo jiné nárazky v žádném případě nepřehlídí.

Význam důvěry v komunikaci si uvědomuje také Učitelka 3. Ta uvádí, že pokud má příslušná etnická skupina se školou nějakou zkušenost, nedůvěru v komunikaci nepocítuje. Pokud se však jedná o komunitu novou, nedůvěra se vyskytnout může. *„Když si teďka uvědomuji, tak když jsme kontaktovali maminku z Uzbekistánu, ta mluvila česky, tak to bylo zpočátku takové opatrné, ale když zjistila, že nám všem jde o dobro a ne o to, že chceme syna trestat, bavili jsme se opravdu o funkčních věcech, co dělá ve škole, co by se pro to dalo udělat, jak vypadá jeho život, jak vypadá její práce, tak jsme společně zkusili nastavit nějaké řešení. Maminka si ověřila ještě u psychologky z Uzbekistánu to, co jsme jí řekli, ta to potvrdila, a hned stoupla důvěra v okamžiku, kdy zjistila, že to nese pozitivní důsledky.“* Zkušenost v oblasti získávání důvěry má respondentka také s romskými rodiči. Ve své výpovědi shrnuje, že lidé z dané etnické komunity si informace předávají, což odstraňuje nedůvěru v komunikaci se školou. *„Když poprvé v jedné romské rodině se objevilo dítě s lehkým mentálním postižením, tak bylo těžké tuto situaci řešit. Když rodiče řekli, že chtějí zůstat v hlavním proudu vzdělávání, a my jako škola jsme to přijali, tak v podstatě oni zjistili, že to může fungovat, my jsme zjistili, že to může fungovat, a když se ta situace opakuje v jiném rodě, ale stejné etnické skupině, tak oni si tu informaci předají a přestává být problém poslat je třeba do poradny, což zpočátku byl velký problém. A oni zjistili, že to není na škodu, ale že mu to může prospět.“*

6.6 Shrnutí dat

Závěr analýzy dat shrne nejdůležitější poznatky z rozhovorů a odpoví na výzkumné otázky diplomové práce. Všichni respondenti vycházeli ve svých odpovědích z vlastních dlouholetých zkušeností, jež se staly zároveň pilířem pro komunikaci s rodiči žáků z etnických menšin. Zkušenosti se lišily nejen z hlediska etnických menšin, s nimiž pedagogové komunikovali, ale také z hlediska názorů a pohledů učitelů a individuálních specifik konkrétních rodičů.

Výzkumné otázky zněly takto:

1. Jaká je zkušenost učitelů se znalostí českého jazyka u rodičů žáků z etnických minorit?

2. Jaké bariéry vstupují do komunikace mezi školou a rodinami žáků z etnických minorit?
3. Jakých postupů a metod využívá česká škola k efektivní komunikaci s rodiči žáků z etnických minorit?

Oblast zaměřující se na sběr informací o respondentovi, jež předcházela oblastem s výzkumnými otázkami, se zaměřovala na to, jakou funkci respondent ve škole zastává, jaké je jeho vzdělání a kolik let pracuje ve svém oboru. Důležité také bylo zjistit, s jakými etnickými menšinami respondenti za svou pedagogickou praxi komunikovali, jelikož právě od této skutečnosti se celý rozhovor odvíjel. Repertoár respondentů byl velmi rozmanitý. Tvořili ho pedagogové pracující na základních školách ve třech městech, v Děčíně, Liberci a Praze. Konkrétně se jednalo o dvě učitelky prvního stupně, jež působily jako třídní učitelky třetího ročníku, jedna z nich dokonce zastávala funkci výchovné poradkyně pro první stupeň, dále učitelka druhého stupně, jež fungovala jako výchovná poradkyně pro celou školu, dvě školní speciální pedagožky a jeden učitel. Všichni respondenti měli magisterské vzdělání, jedna respondentka dosáhla vzdělání doktorského, další pak měla magisterské tituly dva. Čtyři učitelky působí v oboru 10 let a více, dva respondenti přibližně 5 let.

Bohatý byl rovněž repertoár etnických menšin, se kterými respondenti komunikovali. Všichni respondenti komunikovali s vietnamskými rodiči, pět respondentů ze šesti komunikovalo také s rodiči z Ukrajiny, čtyři měli zkušenost s ruskými rodiči, dva respondenti komunikovali s rodiči z Moldávie, Filipín (jednalo se totiž o učitele pracující na stejné základní škole), dvě respondentky komunikovali s romskými rodiči, jedna respondentka komunikovala oproti ostatním navíc s rodiči Albánci, další respondentka s rodiči Poláky, Indy a Uzbekistánci, další učitelka oproti ostatním okrajově zmínila rodiče z Chorvatska, Lotyšska, poslední učitel navíc komunikoval s rodiči z Rumunska, Ameriky, Etiopie a Kazachstánu.

Jaká je zkušenost učitelů se znalostí českého jazyka u rodičů žáků z etnických minorit?

První část výzkumu zjišťovala zkušenost respondentů s jazykovou znalostí rodičů žáků z etnických menšin a jejich potenciálem domluvit se. Hodnocení jazykové znalosti bylo různé a lišilo se i v rámci jedné etnické menšiny. Potenciál domluvit se byl negativně hodnocen často u rodičů Vietnamců, u kterých je velmi často potřebný tlumočník. Toho zajišťuje škola (čekací doba na něj je ale podle respondentů dlouhá), nebo rodiče, kteří tlumočníka zaplatí. Objevily se však i názory, že pokud rodiče podnikají, ovládají většinou

český jazyk lépe, Učitel 6 dokonce hodnotil jazykovou znalost rodičů z Vietnamu jako bezproblémovou. Jazykovou znalost u rodičů Ukrajinců hodnotili respondenti kladněji, objevila se tvrzení, že ukrajinští rodiče hovoří plynule česky, z další výpovědi vyplynulo, že ačkoliv se jedná o nedokonalou češtinu, domluví se, jedna respondentka také zmínila, že i u Ukrajinců je občas potřebný tlumočník, někteří respondenti vztahovali jazykovou znalost na to, zda rodiče podnikají, poté ovládají český jazyk lépe v mluvené i psané podobě, a na to, jak dlouho v České republice žijí. Jako konkrétní problémy v českém jazyce byly u Ukrajinců zmíněny nedostatky ve významu slov nebo problémy s délkami samohlásek. U romských rodičů vyvstal názor, že jsou nám jazykově nejbližší. Pokud se jedná o rodiče z Uzbekistánu, respondentka uvedla, že česky uměli, u rodiče Inda byl využit anglický jazyk. Z výzkumu vyplynulo, že rodiče z Moldávie neumějí česky vůbec, velmi obtížné je sehnat pro tyto rodiče tlumočníka, respondentka uvedla, že dodnes se jí tlumočníka sehnat nepodařilo. Jeden respondent uvedl, že rodič z Etiopie hovořil česky, s rodiči z Filipín se domlouvá anglicky a s rodiči z Ameriky využívá český i anglický jazyk, podle toho, se kterým z rodičů komunikuje. V případě, že rodič česky vůbec nehovoří, využívají školy tlumočníka, univerzálního jazyka, organizaci Metu a její přeložené dokumenty do příslušného jazyka, nebo žáka, tedy dítě rodičů či spolužáka. Omezená nebo žádná znalost českého jazyka má podle respondentů dopad zejména na studijní výsledky žáků, rodiče totiž nejsou schopni pomoci při vypracovávání domácích úkolů nebo vysvětlování učiva.

Jaké další bariéry vstupují do komunikace mezi školou a rodinami žáků z etnických minorit?

Druhá část se zabývala dalšími bariérami, které vstupují do komunikace mezi školou a rodiči žáků z etnických menšin. Po jazykové bariéře je to zejména bariéra kulturní, jež se promítá jednak do způsobu jednání se samotnými učiteli, jednak do různých komunikačních situací, které učitelé občas nemohou předpokládat, dopad má však také na přístup ke škole a studijní výsledky žáků. Tyto zkušenosti učitelů mají spíše negativní příznak, kulturní bariéra častokrát zapříčinila překvapení učitelů, jež souviselo s nečekaným chováním rodičů vůči samotnému učiteli, ale také žákovi. Jedna z respondentek hovořila o nepřiměřeném trestání vietnamského žáka, opuštění dítěte na delší čas kvůli zúčastnění se pohřbu ve Vietnamu, vyvstal také názor týkající se arogance, neúcty ze strany Rusů, neúcta k ženě ze strany Albánců a Ukrajinců. Kulturní bariéra byla jednou z respondentek vnímána v tom smyslu, že je občas obtížné daná kulturní specifika předpokládat. Z dalších bariér byly

zmíněné úřady, ze kterých mají rodiče z etnických menšin často strach, a v důsledku kterého rodiče nesouhlasí s vyšetřením žáka v pedagogicko-psychologické poradně. Nedůvěra v úřady ovlivňuje i nedůvěru v samotnou školu, jelikož někteří rodiče se domnívají, že škola může úřadům poskytovat o rodičích informace. Mezi další bariéry patří neznalost českého školského systému, kvůli které rodiče obvykle nevědí např. o možnostech, jaké mají, dále shánění tlumočníka, zmíněna byla finanční stránka rodin v tom smyslu, že majetní rodiče se na základě svých finančních prostředků snaží získat ve škole moc a respekt. Jako poslední bariéra byla zmíněna preference sportu před samotnou školou. U jedné respondentky se také objevil názor, že žádné jiné bariéry nejsou.

Jakých postupů a metod využívá česká škola k efektivní komunikaci s rodiči žáků z etnických minorit?

Třetí část se zaměřovala na metody a postupy, kterých škola využívá v komunikaci s rodiči žáků z etnických menšin. Mezi často zmiňované metody patří osobní setkání, jež bylo často hodnoceno jako nejlepší, dále zjednodušování slov a celého obsahu sdělení v písemné i mluvené formě, krátké věty, využití heslovitého zápisu sdělení, spolupráce s Metou a využívání jejích přeložených materiálů do příslušných jazyků. V metodách a postupech respondenti zmiňovali také zajištění klidu a dodržování slušnosti, spolupráci s jinými kolegy, využití tlumočníka nebo univerzálního jazyka, např. angličtiny, a zajištění dvojjazyčného asistenta na škole, jenž je s rodiči v pravidelném kontaktu. Z dotazů na preferovanou formu komunikace vyplynulo, že někteří učitelé dávají přednost mluvené formě v rámci osobního kontaktu, jelikož se při této komunikaci upevňuje důvěra rodičů ve školu, někdo spatřuje výhody v obojím, avšak více využívá formu psanou, a to z několika důvodů. Jednak nějakou dobu trvá, než škola sežene tlumočníka, trvá také domluvení schůzky mezi školou a rodiči. Jedna respondentka uvedla, že v psané formě nedochází tolik k nepochopení a také chce ušetřit čas rodičům, jelikož pracují odpoledne. Pokud je ale potřeba něco důležitého vyřešit, upřednostňuje osobní schůzku. Jeden respondent řekl, že využívá psané formy, konkrétně e-mailů, k průběžné komunikaci s rodiči, avšak jednou za dva měsíce se s nimi setkává osobně. Školy motivují rodiče z etnických menšin ke komunikaci různými postupy – neformálními školními akcemi (jarmarky, vánoční dílny atd.), osobními setkáními v klidném prostředí, přátelským přístupem, zajištěním člověka, který je pro rodiče a žáky z etnických menšin ve škole k dispozici (dvojjazyčný asistent, odborník z Mety).

Zkušenosti a názory respondentů jsou různé, každý pedagog a každý rodič je jiný, ať už se jedná o rodiče českého, nebo pocházejícího z různých etnických menšin. Důležité však je, aby škola vytvářela pro rodiče a jejich žáky bezpečné prostředí s efektivními metodami a postupy, které přispějí k úspěšné komunikaci, a aby byli pedagogové seznámeni s kulturními specifiky jednotlivých etnických menšin, a byli tak připraveni na různé situace, jež mohou nastat.

6.7 Diskuze

Tato podkapitola se zaměřuje na kritické hodnocení výsledků výzkumného šetření a jejich porovnání se zdroji, které se zabývají interkulturní komunikací a komunikací mezi školou a rodinami žáků z etnických minorit.

Nejprve bude zaměřena pozornost na bariéry, jež vstupují do interkulturní komunikace. Zjištěné skutečnosti z výzkumu budou porovnávány nejdříve s publikacemi, z nichž vychází teoretická část, konkrétně s knihou od Průchy²³⁵ s názvem *Interkulturní komunikace*, s článkem *Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin* od Švarcové a Mareše²³⁶ a s článkem Barny²³⁷ (*Stumbling Blocks in intercultural Communication*). Ve výzkumu se ukázalo, že do komunikace mezi školou a rodiči žáků z etnických menšin vstupuje množství různých bariér. Jednou z těch nejvýznamnějších je bariéra jazyková, jež celou komunikaci velmi ovlivňuje, dále bariéra kulturní, neznalost a neinformovanost učitelů i rodičů, strach, úzkostnost a předpojatost. Tyto poznatky korespondují s autory, z nichž vychází teoretická část. Průcha²³⁸ uvádí, že komunikační bariéry souvisejí jednak s jazykem, který mluvčí používá, ale rovněž s odlišností kultur. Jazykové bariéry se od sebe liší podle toho, zda je v komunikaci použit jazyk, jenž je mateřským jazykem jednoho z partnerů, nebo se jedná o jazyk zprostředkující, jenž není mateřským jazykem ani jednoho z komunikujících. V souvislosti s kulturní bariérou tvrdí, že čím větší je kulturní odlišnost partnerů, tím vyšší je výskyt komunikačních bariér. Jedna z respondentek (Učitelka 2) zmínila, že vietnamské a romské rodiče trápí označení, kterými spolužáci pojmenovávají jejich děti. I to Průcha²³⁹ považuje za

²³⁵ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.

²³⁶ ŠVARCOVÁ, Eva, MAREŠ, Jiří. *Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin*. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, str. 42–56. ISSN 1211-4669.

²³⁷ BARNA, LaRay M. *Stumbling Blocks in intercultural Communication*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998. [cit. 2019-09-01]. Dostupné z: [http://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,+L.M.+\(1994\).pdf](http://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,+L.M.+(1994).pdf)

²³⁸ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010, str. 63. ISBN 978-80-247-3069-1.

²³⁹ Tamtéž.

interkulturní bariéru, konkrétně se jedná o etnofaulismus, tedy neoficiální a často zesměšňující pojmenování etnické skupiny a jejích členů. Také Barna²⁴⁰ uvádí mezi šesti bariérami bariéru jazykovou, kterou označuje jako Language Differences, dále bariéru, kterou lze považovat za bariéru kulturní, Barna²⁴¹ ji nazývá Assumption of Similarities. Tato bariéra souvisí s naivním předpokladem lidí, že mezi národy a etniky ve světě existuje dostatečná podobnost k tomu, aby byla komunikace snadná, ale neuvědomují si, že postoje, hodnoty, sociální a biologické potřeby se kulturně liší. Uvedená bariéra tedy zároveň souvisí i s neznalostí jiných kulturních specifík. Zkušenost Učitelky 2 se zmíněnými stereotypy a etnofaulismy koresponduje s další bariérou Barny²⁴², a to s předsudky a stereotypy (Preconceptions and Stereotypes), Mareš a Švarcová²⁴³ tento typ bariéry označují jako „předpojatost“, úzce související s negativními postoji k cizincům, emigrantům a uprchlíkům. Mezi další komunikační bariéry, jež vyplynuly z odpovědí respondentů, patří strach a úzkostnost. Rodiče žáků z etnických menšin se často ocitají v situacích, jež jsou pro ně neznámé, navíc musí komunikovat s institucemi, které na ně nepůsobí příliš vstřícně a lidsky. Tuto bariéru označuje Barna²⁴⁴ jako High Anxiety (vysoká úzkostnost), jež je běžná právě v interkulturních situacích, a to v důsledku množství přítomných nejistot. Tato úzkostnost však často vyplývá i z necitlivého přístupu jedné skupiny osob ke druhé, který ve svém článku Švarcová s Marešem²⁴⁵ uvádějí jako další z bariér. Dalším blokem, jenž z výzkumu vyplynul a koresponduje s Barnou²⁴⁶, Švarcovou a Marešem²⁴⁷, je neznalost. Barna tento blok zahrnuje pod již výše zmíněný blok, tzv. předpoklad podobností (Assumption of Similarities). Mezi další respondenty uváděné bariéry, jež však nekovědují s teoretickými poznatky autorů, jsou shánění tlumočnicka, finanční prostředky rodičů a upřednostňování zájmů před školou. Ukázalo se, že shánění tlumočnicka je často velký problém, zejména z důvodu nemožnosti sehnat tlumočnicka za krátký čas. Ostatní uváděné bariéry souvisejí spíše s negativní zkušeností učitele s danou etnickou

²⁴⁰ BARNA, LaRay M. *Stumbling Blocks in intercultural Communication*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998. [cit. 2019-10-10]. Dostupné z: [http://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,+L.M.+\(1994\).pdf](http://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,+L.M.+(1994).pdf)

²⁴¹ Tamtéž.

²⁴² Tamtéž.

²⁴³ ŠVARCOVÁ, Eva, MAREŠ, Jiří. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, str. 48. ISSN 1211-4669.

²⁴⁴ BARNA, LaRay M. *Stumbling Blocks in intercultural Communication*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998. [cit. 2019-10-10]. Dostupné z: [http://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,+L.M.+\(1994\).pdf](http://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,+L.M.+(1994).pdf)

²⁴⁵ Tamtéž.

²⁴⁶ Tamtéž.

²⁴⁷ ŠVARCOVÁ, Eva, MAREŠ, Jiří. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, str. 48. ISSN 1211-4669.

minoritou, jež se však může vyskytnout u jakéhokoli rodiče, což si ale respondenti uvědomovali. Barna²⁴⁸, Švarcová a Mareš²⁴⁹ ve svých publikacích uvádějí další bariéry, s nimiž se respondenti ve své praxi nesetkali. Barna²⁵⁰ uvádí nesprávnou interpretaci neverbálního projevu (Nonverbal Misinterpretation), Švarcová s Marešem²⁵¹ zmiňují hrubé zjednodušování související s neuvědomováním si jemnějšího členění uvnitř každé jedné minority a zaměňování s minoritami jinými, dále strach ze strany majority, jenž vzniká z negativních (často pouze tradovaných) zkušeností.

Pokud jde o metody a postupy, kterých učitelé při komunikaci s rodiči žáků z etnických menšin využívají, některé z nich korespondují s metodami, jež uvádí Radostný²⁵² ve své publikaci *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Autor popisuje, že při komunikaci s rodičem, který příliš dobře nebo vůbec neovládá český jazyk, je vhodné při verbální a neverbální komunikaci sdělovat informace postupně a průběžně si ověřovat, zda rodič sdělení porozuměl. Informace by měly být podány v krátkých větách nebo heslovitě, uvádět by měly vždy přesné datum, místo a čas, jména a názvy by měly být vždy v prvním pádu. Spíše než telefonický rozhovor by měl učitel využívat psaní SMS zpráv. Respondenti uváděli, že v přípravě na komunikaci s rodiči si musí promyslet, jaké jazykové prostředky zvolí, aby jim rodiče porozuměli. Pokud využívají psanou formu, píší heslovitě a uvádějí především datum a čas. Učitelka 1: „*Psanou formu využíváme hlavně v žákovských knížkách, ale spíše se napíše jen datum a čas, kdy mají přijít, jen heslovitě, to oni znají.*“ Učitelka 2: „*Určitě se snažíme co nejvíc zjednodušovat, používáme krátké věty v rámci toho písemného projevu.*“ V případě, že rodič český jazyk neovládá, je možné využít tlumočníka. Respondenti uváděli, že tlumočník je potřebný zejména u rodičů Vietnamců, Moldavců, někdy i u rodičů Ukrajinců. Kolektiv autorů²⁵³ v publikaci *Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do základních škol: Příklady dobré praxe vybraných*

²⁴⁸ BARNA, LaRay M. *Stumbling Blocks in intercultural Communication*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998. [cit. 2019-10-10]. Dostupné z: [http://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,+L.M.+\(1994\).pdf](http://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,+L.M.+(1994).pdf)

²⁴⁹ ŠVARCOVÁ, Eva, MAREŠ, Jiří. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, str. 48. ISSN 1211-4669.

²⁵⁰ BARNA, LaRay M. *Stumbling Blocks in intercultural Communication*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998. [cit. 2019-10-10]. Dostupné z: [http://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,+L.M.+\(1994\).pdf](http://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,+L.M.+(1994).pdf)

²⁵¹ ŠVARCOVÁ, Eva, MAREŠ, Jiří. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, str. 48. ISSN 1211-4669.

²⁵² RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

²⁵³ BEJČEK, Jan Matěj a Barbora HANZALOVÁ a kolektiv. *Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do základních škol: Příklady dobré praxe vybraných základních škol v Praze a Berlíně* [online]. InBáze, 2019 [cit. 2019-10-10]. Dostupné z: <http://www.inbaze.cz/kurzy-pro-interkulturni-pracovniky/>

základních škol v Praze a Berlíně zmiňují, že tlumočnicka je možné zajistit prostřednictvím nevládních organizací, na něž se může obrátit jak rodič, tak přímo dotyčná škola. Takovou schůzku je však potřeba naplánovat s dostatečným časovým předstihem, a to kvůli naplněné kapacitě organizací. Respondenti uvedli, že se často obracejí na různé organizace, avšak včasné zajištění tlumočnicka je velký problém. Jedna z respondentek uvedla, že v důsledku obtížnosti zajištění tlumočnicka funguje v Děčíně komunitní tlumočnick, kterého si vietnamští rodiče platí, a komunikace s ním funguje velmi dobře. Organizace Meta nabízí školám přeložené dokumenty týkající se důležitých informací ohledně českého vzdělávacího systému. Někteří respondenti potvrdili, že je velmi často využívají. Další jmenovanou metodou bylo využití univerzálního jazyka, který Průcha²⁵⁴ zmiňuje v souvislosti s tím, že pokud škola a rodiče využívají zprostředkující jazyk, jenž není vlastní ani jednomu z komunikantů, je jazyková bariéra menší. Dále respondenti uváděli školní akce a osobní setkání, díky kterým navazují s rodiči přátelský a důvěrný vztah, dále dodržování lidskosti, slušnosti a zajištění dvojjazyčného asistenta na škole, který je s rodiči v pravidelném kontaktu.

V této podkapitole je vhodné zmínit článek s názvem *Routine Communication between teachers and parents from minority groups: an endless misunderstanding?*, jehož autory jsou Xavier Conus a Laurent Fahrni²⁵⁵. Článek vychází z etnografické studie provedené na předměstské škole ve francouzsky mluvící části Švýcarska. Tato škola byla vybrána kvůli své poloze v sousedství sestávajícím z levných rezidenčních nemovitostí, obývaných většinou rodinami migrantů. Výzkum byl prováděn na základě polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a rodiči, pasivního pozorování účastníků a sběru příslušných dokumentů. Cílem studie bylo zjistit, jaké jsou role učitelů a rodičů při budování vzájemných vztahů, jak o svých rolích přemýšlejí a jaký je jejich přístup k iniciativám vzájemných interakcí během prvního školního roku žáka. Autoři už v abstraktu upozorňují na to, že vztah mezi školou a rodiči se utváří při bezprostřední komunikaci, jež probíhá tváří v tvář. Tato skutečnost koresponduje s názory některých respondentů, kteří osobnímu setkání, tedy bezprostřední komunikaci tváří v tvář, dávají přednost z důvodu upevňování důvěry, nebo ji minimálně považují za praktickou, výhodnou nebo funkční. Učitelka 1:

²⁵⁴ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010, str. 63. ISBN 978-80-247-3069-1

²⁵⁵ CONUS, Xavier a Laurent FAHRNI. *Routine communication between teachers and parents from minority groups: an endless misunderstanding?* [online]. Fribourg: University of Fribourg, 2017 [cit. 2019-10-16]. ISSN 0013-1911. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1387098>

„Využíváme hlavně mluvenou komunikaci, protože česky neumí, natož aby psali.“ Učitelka 2: „Nám se osvědčilo hlavně osobní setkání, ale to vlastně celkově, ať je to menšina, nebo není.“ Učitelka 3: „Osobní kontakt je podle mě velmi výhodný, ale v okamžiku, kdy je potřeba tlumočník, tak to nějakou dobu trvá.“ Učitelka 4: „Ten osobní kontakt je vždycky nejlepší, ten samozřejmě.“ Autoři článku dále uvádějí, že je to právě neformální komunikace mezi školou a rodiči z etnických menšin, jež jejich vzájemnou spolupráci posiluje. Tento poznatek potvrzují Učitelka 1 a Učitelka 2, které uvedly, že jejich školy pořádají neformální školní akce, na které rodiče chodí a které podle jejich názoru motivují rodiče ke komunikaci, a zároveň posilují důvěru rodičů ve školu. Učitelka 1: „Pořádáme různé školní akce, například jarmarky. Na ty rodiče chodí, dokonce i pomáhají, a všichni.“ Učitelka 2: „Pozitivní dopad na tu komunikaci mají školní akce, naše škola je sportovně zaměřená, pořádáme vánoční a velikonoční dílničky, různá vystoupení dětí ke konci školního roku, je to hodně provázané i se sportem, na aréně máme vánoční odpolední bruslení, a tam s nimi k tomu kontaktu dochází hezky.“

Důležitá je ve zmíněné studii otázka iniciativy v komunikaci mezi školou a rodiči žáků z etnických menšin. Učitelé, které autoři článku popisují jako první skupinu respondentů, často v tomto zahraničním výzkumu zastávali názor, že iniciátorem komunikace by měli být hlavně rodiče. Neuvedomovali si, že existují určité strukturální a sociálně psychologické bariéry, jež rodičům brání v zahájení komunikace. Z článku vyplynulo, že učitelé obvykle tyto bariéry neznají, nízkou nebo žádnou iniciativu rodičů si vysvětlují jejich nezájmem, a tak tyto bariéry obvykle nadále přetrvávají. Podle autorů je jednou z těchto bariér bariéra strukturální, do níž spadají např. organizační a časová omezení, prostor interakce, jenž je často nedostatečně klidný, dále uvádějí bariéru sociálně psychologickou, jež souvisí s vnímanou nedostupností učitele, starost rodičů, že učitele svými dotazy obtěžují, nedostatek znalostí o způsobech školní kultury a pocit, že nejsou oprávněni hovořit s učiteli jako s rovnocenným partnerem, obava, že komunikací se vztah s učitelem pokazí, a nedostatek sebedůvěry v komunikaci v jazyce majoritní společnosti. Pokud jde o první zmíněnou bariéru a s ní související organizační a časová omezení, z výzkumu této diplomové práce vyplynulo, že učitelé jsou komunikaci s rodiči z etnických menšin otevření, jsou přístupní a časová bariéra vstupuje spíše ze strany rodičů, kteří jsou často pracovní velmi vytížení. Pokud jde o prostor interakce, někteří respondenti zdůraznili důležitost klidného, důvěrného prostředí a lidský přístup učitele: Učitelka 1: „Když tam mám toho rodiče, tak musím nejdřív zajistit, aby byl v klidu. Musím mu všechno vysvětlit, že ta

komunikace je pro to dítě, že to nikam nehlásíme, protože jinak ten rodič prostě už nepřijde.“

Učitelka 4: *„Snažíme se nastavit nějaký ten partnerský a přátelský způsob pravidelného setkávání.“* Také s nedostatkem znalostí o českém vzdělávacím systému se školy, v nichž respondenti působí, snaží pracovat. Z výzkumu vyplynulo, že v počátcích komunikace pedagogové využívají přeložené důležité dokumenty od organizace Meta, tlumočníky nebo univerzální jazyk, prostřednictvím kterých rodiče se všemi potřebnými informacemi seznamují. Důležitost seznámení rodičů z etnických menšin s fungováním českého vzdělávacího systému si tedy respondenti uvědomují, přesto se však nelze vyhnout neočekávaným situacím, na které se předem připravit nelze. Rovnocenné partnerství a vzájemnou důvěru školy posilují zejména osobními setkáními, přátelským a lidským přístupem, neformálními akcemi pro všechny žáky a rodiče a přesvědčením rodičů o tom, že jim chce škola pomoci a že jim nabízí pozitivní a funkční řešení. I v problematice nedostatečné znalosti českého jazyka škola podniká kroky k tomu, aby rodiče z etnických menšin všemu porozuměli. Využívá již zmíněných přeložených dokumentů, tlumočnicků, univerzálního jazyka, zjednodušujících formulací a vhodných slov, na jedné ze škol dokonce působí dvojjazyčný asistent. Autoři uváděného zahraničního článku popisují, že malou iniciativu rodičů připisují učitelé v důsledku neznalosti zmíněných bariér nezájmu rodičů o vzdělávání svých dětí. Tento poznatek výzkumné šetření diplomové práce nepotvrdilo. Učitelé si uvědomují, jaké těžkosti rodiče překonávají. Učitelka 2 zmiňuje jejich obtížnou situaci v cizí zemi a pracovní vytíženost: *Já si myslím, že jsou v cizí zemi, je to tady pro ně hodně namáhavý, to, aby si vydělali. Takže buď podnikají a mají zaplněný opravdu celý den, nebo mají 2-3 zaměstnání, protože nežijí jen sebe, ale i své příbuzné v Albánii v Kosovu, na Ukrajině, Vietnamu a podobně.*“ Učitelka 4 uvádí, že s iniciativou rodičů úzce souvisí neznalost fungování českého školství: *„Ta neznalost toho, jak to tady funguje a jaké možnosti mají, předchází tomu, že nás potom málo oslovují, oni mají pocit, že my je oslovíme až ve chvíli, kdy je problém, ale často to tak není, spíš je to potřeba nastavit a většinou jsem zděšená, že ty informace předtím nedostávají z těch integračních center, takže jsou často velice málo informovaní.“* Učitelka 4 se tedy shoduje s autory článku v tom, že právě neznalost školního systému představuje podstatnou překážku zapojení rodičů z menšinových skupin do komunikace, nikoli nezájem o školní docházku jejich dítěte, což tvrdili respondenti (učitelé) ze zahraničního výzkumu. V závěru článek přichází s důležitou myšlenkou, jež říká, že dokud si školy a učitelé neuvědomí možné překážky rodičovské iniciativy a nebudou je řešit přizpůsobením svých komunikačních postupů, bude

komunikace mezi školami a rodinami nadále znevýhodňovat rodiče z menšinových skupin. Na základě výzkumného šetření diplomové práce lze tvrdit, že respondenti, respektive školy, v nichž respondenti působí, si překážky uvědomují, rodiče z etnických menšin neznevýhodňují a snaží se k nim svým přátelským a vstřícným přístupem najít cestu, jež dovede jejich dítě k efektivnímu vzdělávání.

6.8 Doporučení pro praxi

Tato podkapitola shrne doporučení pro praxi vhodná nejen pro pedagogy, již komunikují s rodinami žáků z etnických menšin. Doporučení jsou založena na poznatcích, které vyplynuly z výzkumu, ale také z teoretické části diplomové práce.

Z výzkumu vyplynulo, že zkušenost učitelů se znalostí českého jazyka u rodičů žáků z etnických menšin je obvykle různá. Učitelé posuzují jazykovou znalost rodičů podle několika skutečností – podle jazykové blízkosti, místa, odkud rodiče pocházejí, délky pobytu v České republice, míry znalosti českého jazyka a podle zaměstnání a inteligence rodičů. Z výzkumu také vyplynulo, jaké možnosti má škola v případě, že rodič do komunikace přichází s neznalostí českého jazyka. Škola využívá velmi často tlumočníka, avšak skrze organizaci je jeho zajištění z pohledu učitelů obvykle zdoluhavé. V některých případech si rodiče zajišťují sami komunitního tlumočníka, se kterým mají ostatní příslušníci komunity zkušenost. Z odpovědí vyplynulo, že často při komunikaci mezi školou a rodiči z etnických menšin pomáhá samotný žák, tedy dítě rodičů, s nimiž škola komunikuje. Nelze však spoléhat na to, že žák zprostředkuje všechny informace tak, jak je škola zamýšlí, navíc pokud se jedná o studijní nebo výchovná témata, je to spíše netaktické. Žáka lze ovšem využít v případě, že se škole nedaří delší dobu zajistit tlumočníka a na škole vzdělává např. staršího žáka, jenž dokáže v takové situaci pomoci. Další možností je využití materiálů od organizace Meta, jež učitelům nabízí přeložené materiály týkající se důležitých informací o fungování českého vzdělávacího systému. Pomoci mohou i jiné organizace, respondenti zmínili např. Integroční centrum Praha nebo Centrum na podporu integrace cizinců v Ústeckém kraji.

Mezi ostatní bariéry, jež do komunikace mezi školou a rodinami žáků z etnických menšin vstupují, spadají bariéra kulturní, související s odlišnými kulturními zvyky, pohledy, postoji, názory a hodnotami, dále neznalost a neinformovanost jak ze strany učitelů, tak ze strany rodičů, při které učitelé nejsou dostatečně seznámeni s kulturními specifiky dané etnické minority a rodiče nejsou informováni o zvláštěnostech školní výchovy a vzdělávání

v České republice, shánění tlumočníka, předpojatost související s různými stereotypy o dané minoritě, které mají příslušníci majority zafixované. Dalšími bariérami, jež vyplývají z teoretické části, jsou necitlivý přístup jedné skupiny osob ke druhé, hrubé zjednodušování, tedy neuvědomování si jemnějšího členění uvnitř každé minority a zaměňování s minoritami jinými, nesprávná interpretace neverbálního projevu, vysoká úzkostnost a předpoklad podobnosti. Aby škola předešla vzniku zmíněných bariér, je důležité dodržet informovanost jak na straně pedagogů, tak na straně rodičů. Učitelé by se před příchodem žáka a jeho rodičů měli seznámit s kulturou dané etnické menšiny, s jejími specifiky, zároveň by však měli stále dodržovat individuální přístup, jelikož nelze hodnotit všechny příslušníky podle zafixovaného schématu. Při počáteční komunikaci je vhodné co nejdříve rodiče seznámit s fungováním českého výchovně-vzdělávacího systému, nabízí se využití přeložených materiálů od organizace Meta, využít tlumočníka nebo univerzálního jazyka. Vhodná je však písemná podpora, díky které se mohou rodiče k případným nejasnostem kdykoliv vrátit. V žádném případě by pedagogové do komunikace s rodiči z etnických minorit neměli vstupovat s předsudky a stereotypy, naopak by měli usilovat o to, aby v rodičích probudili důvěru a nabídli jim bezpečné prostředí. Důvěru lze v rodičích budovat prostřednictvím různých školních akcí, na nichž je možné ukázat neformálnost školy, její lidskost a zájem o všechny rodiče bez rozdílu. Důvěru posilují také osobní setkání v klidném prostředí.

Z výzkumu vyplynulo, že mezi osvědčené metody a postupy v komunikaci s rodiči z etnických menšin patří využití tlumočníka, osobní setkání, při řešení důležitých záležitostí se osvědčilo poskytnout záznam z osobního setkání v písemné podobě, využití univerzálního jazyka, např. angličtiny, využití pomoci žáka, což je vhodné spíše v případě, že situaci nelze vyřešit jinak, zjednodušování slov a celkového obsahu sdělení, využívání heslovitých poznámek v psané formě komunikace, krátkých vět, spolupráce s kolegy ve škole, spolupráce s organizacemi, využívání přeložených materiálů do příslušných jazyků od organizace Meta, zajištění dvojjazyčného asistenta na škole, který je s rodiči v pravidelném kontaktu, zajištění klidu, dodržování slušnosti a lidský a přátelský přístup pedagogů.

K dosažení efektivity komunikace mezi školou a rodiči žáků z etnických minorit je velmi důležité přistupovat ke každé rodině individuálně, snažit se porozumět žákovi i rodičům, nahlížet na ně i po stránce lidské a snažit se jim v případě potřeby maximálně pomoci. Je důležité, aby se pedagog vzdělával ve svém volném čase a připravoval se tak na

nové a nečekané situace, které ve své pedagogické praxi může zažít. Ačkoliv se může zdát, že se jedná o psychicky a časově velmi náročný proces, je potřeba myslet na to, že jde především o žáka a o jeho přirozené začlenění do třídy, školy, společnosti, života.

Závěr

Diplomová práce se věnuje komunikaci mezi školou a rodinami žáků z etnických minorit. Výzkum se zaměřoval na to, jaké jsou zkušenosti učitelů v oblasti jazykové znalosti rodičů z etnických menšin, dále v oblasti bariér, jež do komunikace vstupují, a metod a postupů, kterých škola v komunikaci s těmito rodiči využívá.

Každý učitel se může ocitnout v situaci, v níž bude potřeba komunikovat s rodiči žáka z etnické menšiny. Pro dosažení efektivity v této interkulturní komunikaci je důležitá důkladná příprava. Je nezbytné, aby se učitel seznámil s kulturními specifiky dané etnické minority, ale také individuálními zvláštnostmi konkrétní rodiny, a připravil se tak na komunikační situace, jež se mohou od těch, na které je učitel zvyklý, výrazně lišit. Kulturní specifika se týkají nejen názorů, postojů a hodnot, způsobů chování a jednání, ale také specifických znaků ve verbální a neverbální komunikaci nebo úpravy zevnějšku. Dále je významné připravit se na jazykovou bariéru, na to, že rodiče i žák mohou do školy přijít s úplnou neznalostí českého jazyka. Je důležité, aby byla škola obeznámena s možnostmi, které se jí v takové situaci nabízejí. I touto problematikou se výzkum zabýval. S tím souvisí také vhodný výběr metod a postupů. Je potřeba postupovat tak, aby rodiče věděli, že škole jde především o dobro žáka, že dokáže nabídnout pomoc, která vede k funkčnímu řešení a pozitivnímu výsledku, aby rodiče z etnických menšin získali ve školu důvěru, nebáli se ji v případě problémů oslovit, tedy aby věděli, že existuje taková instituce, ve které se budou cítit bezpečně.

Výzkum byl realizován metodou polostrukturovaného rozhovoru se šesti pedagogy pracujícími na základních školách, kteří komunikují s rodinami žáků z etnických minorit. Byly stanoveny tři výzkumné otázky, z nichž první se zaměřovala na zkušenost učitelů s jazykovou znalostí u rodičů žáků z etnických menšin, druhá se zabývala bariérami, které do komunikace mezi školou a rodinami žáků z etnických menšin vstupují, třetí otázka zkoumala, jaké metody a postupy škola využívá v komunikaci s těmito rodiči.

Jazykovou znalost u rodičů žáků z etnických menšin a jejich potenciál domluvit se hodnotili respondenti z různých hledisek. Potenciál domluvit se mají zejména rodiče, již jsou nám jazykově nejbližší (Romové, Ukrajinci, Rusové, Poláci), dále rodiče, kteří v České republice podnikají nebo tu žijí delší dobu, a ti, kteří mají o komunikaci zájem. Rodiče,

jejichž rodný jazyk je češtině vzdálený, a rodiče, kteří jsou pracovně velmi vytížení nebo o komunikaci nejeví zájem, potenciál domluvit se obvykle nemají.

Pokud jde o druhou výzkumnou otázku, kromě jazykové bariéry jmenovali respondenti bariéru kulturní, jež se odráží v chování rodičů, ale také v neznalosti českého výchovně-vzdělávacího systému, dále strach, jenž tvoří bariéru v oblasti komunikace se školou a úřady, neznalost a neinformovanost jak na straně rodičů z etnických menšin, tak na straně učitelů, bariérou je také nemožnost rychlým způsobem zajistit tlumočníka, jenž by komunikaci, zejména v jejích počátcích, zprostředkoval.

Metodami a postupy, kterých škola využívá, jsou zejména osobní setkání, jež přispívají k posílení důvěry, zjednodušování slov a celého obsahu sdělení v písemné i mluvené formě, využívání tlumočníka nebo univerzálního jazyka, používání krátkých vět a heslovitého zápisu sdělení, spolupráce s Metou a využívání jejích přeložených materiálů do příslušných jazyků, spolupráce s jinými kolegy, zajištění klidu a dodržování slušnosti či zajištění dvojazyčného asistenta na škole, který je s rodiči v pravidelném kontaktu.

Každá škola, na níž respondenti působí, podporuje společné vzdělávání, z výzkumu vyplynulo, že školy vzdělávají různé etnické minority. Děčínská škola vzdělává z etnických menšin zejména Vietnamce, liberecká škola Ukrajince, Rusy, Romy, Albánce a Vietnamce, v jedné z pražských škol převažují z etnických minorit zejména Ukrajinci, další pražská škola vzdělává kromě již zmíněných minorit také Poláky, Uzbekistánce či Inda, poslední pražská škola pak zahrnuje nejširší repertoár menšin (vietnamskou, ukrajinskou, ruskou, kazachstánskou, rumunskou, filipínskou, lotyšskou, chorvatskou nebo moldavskou). O tom, že tyto školy jsou otevřené vzdělávání žáků z etnických menšin a komunikaci s jejich rodiči, svědčí i skutečnost, že na školách působí pedagogové ve funkcích, jež se na tento druh komunikace zaměřují. V první pražské škole působí dva speciální pedagogové, z nichž jeden se zaměřuje na komunikaci s rodiči z etnických menšin, na druhé pražské škole působí jak školní speciální pedagog, tak metodik prevence, jenž je zároveň dvojazyčným asistentem, na třetí pražskou základní školu dochází pravidelně odborník z Mety, jenž je k dispozici rodičům z etnických menšin, pro žáky je pak k dispozici školní psycholog, na liberecké škole působí dva výchovní poradci, kteří během komunikace s rodiči spolupracují. Na děčínské škole komunikuje s rodiči jeden výchovný poradce, jenž využívá svých dlouholetých zkušeností.

Zkušenosti učitelů jsou velmi různé. Ačkoliv měli někteří respondenti zkušenost se stejnou etnickou menšinou (Vietnamci, Ukrajinci, Rusy, Romy), odpovědi na položené otázky nebyly vždy stejné, a to i u respondentů, již působí na stejné základní škole. Z toho vyplývá, že ačkoliv se jedná o stejnou menšinu, pro niž jsou typická určitá kulturní specifika, jsou to právě individuální rysy konkrétní rodiny, tedy rodičů a žáka, jež sehrávají důležitou roli v komunikaci se školou. Ze strany školy a jednotlivých pedagogů je vhodné seznámit se s danou kulturou, zcela nezbytné je však vnímat jednotlivé rodiče a žáky jako individuální bytosti, jež mají vlastní názory, pohledy a postoje, a podle toho ke komunikaci přistupovat.

Seznam použitých informačních zdrojů

ANDREJEVOVÁ, Galina Michajlovna. Sociální psychologie. In: MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-042-1854-7.

BARNA, LaRay M. *Stumbling Blocks in intercultural Communication*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998. [cit. 2019-09-01]. Dostupné z: [http://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,+L.M.+\(1994\).pdf](http://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,+L.M.+(1994).pdf)

BEJČEK, Jan Matěj a Barbora HANZALOVÁ a kolektiv. *Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do základních škol: Příklady dobré praxe vybraných základních škol v Praze a Berlíně* [online]. InBáze, 2019 [cit. 2019-10-10]. Dostupné z: <http://www.inbaze.cz/kurzy-pro-interkulturni-pracovniky/>

CONUS, Xavier a Laurent FAHRNI. *Routine communication between teachers and parents from minority groups: an endless misunderstanding?* [online]. Fribourg: University of Fribourg, 2017 [cit. 2019-10-16]. ISSN 0013-1911. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1387098>

CRESWELL, John W. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. In: HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

ČECHOVÁ, Marie. *Čeština - řeč a jazyk*. 3. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-7235-413-9.

ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany, 2006. Multikulturní inspirace. ISBN 80-731-9055-9.

Česko v datech: Cizinci v Česku [online]. [cit. 2019-10-26]. Dostupné z: <https://www.ceskovdatech.cz/clanek/129-cizinci-v-cesku/#article-content>

Český statistický úřad: Veřejná databáze [online]. [cit. 2019-09-05]. Dostupné z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/index.jsf?page=vystup-objekt&pvokc=&katalog=30715&pvo=SPCR153&z=T#w=>

DRBOHLAV, Dušan a kolektiv. Ruská komunita v České republice. In: ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8648-9.

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2019-08-20]. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-szn/katalog-szn.pdf>

GAVORA, Peter. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2007. ISBN 978-80-223-2327-7.

GIDOOMAL, R. Multicultural Societies and Futures of Dialogue. In: Švarcová, Eva, Mareš, Jiří. *Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin*. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, str. 42–56. ISSN 1211-4669.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-807-4090-103.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002. ISBN 80-710-6614-1.

Inkluzivní škola. Co pomáhá porozumění? [online]. 2013, 2013-06-13 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina/co-pomaha-porozumeni>

Inkluzivní škola. Čeho se vyvarovat? [online]. 2013, 2013-06-13 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/ceho-se-vyvarovat>

KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988.

LEONTJEV, A. A. Pedagogičeskoje obščenie. In: MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, Jiří. Pedagogická komunikace dnes a zítra. In: SVATOŠ, Tomáš a Jiří MAREŠ. *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993. ISBN 80-7041-720-X.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-042-1854-7.

MARTÍNKOVÁ, Šárka a Eva PECHOVÁ. *Vietnamci, Mongolové a Ukrajinci v ČR: Pracovní migrace, životní podmínky, kulturní specifika: informační příručka Policie ČR* [online]. Ministerstvo vnitra ČR [cit. 2019-09-03]. ISBN 978-80-7312-063-4. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/105/file/1367397604-metodika-cizinci-web.pdf>

META, o.p.s. *Inkluzivní škola.cz: Rusko* [online]. [cit. 2019-08-30]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/rusko.pdf>

META, o.p.s. *Inkluzivní škola.cz: Ukrajina* [online]. [cit. 2019-08-26], str. 12. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ukrajina_dbkvs_0.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Tiskové zprávy 2009* [online]. 25. 11. 2009 [cit. 2019-08-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vzdelavani-romu-dva-roky-po-strasburskem-rozsudku>

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHÖLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2004. ISBN 978-80-86429-25-0.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

NOVÝ, Ivan a Sylvia SCHROLL-MACHL. *Interkulturní komunikace: Češi a Němci*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-298-7.

NÚV - Národní ústav pro vzdělávání: *Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem* [online]. 2019 [cit. 2019-08-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3148-6.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

ŠATAVA, Leoš. *Národnostní menšiny v Evropě: Encyklopedická příručka*. Praha: I. Železný, 1994. ISBN 80-711-6375-9.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8648-9.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.

ŠVARCOVÁ, Eva, MAREŠ, Jiří. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, str. 42–56. ISSN 1211-4669.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

Vláda České republiky: *Národnostní menšiny* [online]. 2009-2019 [cit. 2019-08-22]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/mensiny/narodnostni-mensiny-15935/>

Vláda České republiky: *Romská národnostní menšina* [online]. [cit. 2019-08-26]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/romska-narodnostni-mensina-16149/>

Vláda České republiky: *Ruská národnostní menšina* [online]. [cit. 2019-08-30]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=6645>

Vláda České republiky: *Ukrajinská národnostní menšina* [online]. [cit. 2019-08-26]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/ukrajinska-narodnostni-mensina-16159/>

Vláda České republiky: *Vietnamská národnostní menšina* [online]. [cit. 2018-05-03]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/vietnamska-mensina-108870/>

Zákon č. 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *MSMT.cz*. [cit. 2019-08-22]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

ZILYNSKYJ, Bohdan a René KOČÍK. Ukrajinci v České republice. In: LEONTIYEVA, Yana. *Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů: (Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové)*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006. ISBN 80-733-0098-2.

Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017 [online]. 2018 [cit. 2019-10-09], str. 4. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2017-168061/>

Seznam příloh

Příloha č. 1

Základní struktura rozhovoru

1. Sběr informací o respondentovi

Jakou funkci ve škole zastáváte?

Jaké je Vaše vzdělání?

Kolik let pracujete ve svém oboru?

S jakými etnickými menšinami jste za svou praxi komunikoval/a?

2. Znalost českého jazyka

Jak hodnotíte jazykovou znalost rodičů žáků z etnických menšin? Mají potenciál domluvit se?

Pokud rodič špatně ovládá český jazyk, jak komunikace s ním probíhá?

Má omezená znalost českého jazyka dopad na samotného žáka?

3. Bariéry v komunikaci

Jaké další bariéry vstupují do komunikace mezi školou a rodiči žáků z etnických menšin?

4. Metody a postupy

Jakých metod a postupů v komunikaci s rodiči žáků z etnických menšin využíváte?

Jaké formy komunikace využíváte?

Kdo je podle Vás iniciátorem komunikace?

Připravujete se na komunikaci s rodiči žáků z etnických menšin?

Jakým způsobem škola motivuje rodiče žáků z etnických menšin ke komunikaci?

Pomáhají Vám v komunikaci s rodiči nějakí jiní učitelé či odborníci?

Kde nebo z čeho čerpáte informace o komunikaci s rodiči žáků z etnických menšin?

Doplňující otázka

Se kterými rodiči je podle Vás komunikace nejsnazší a se kterými naopak nejsložitější?

Shrnující otázka

Co je podle Vás potřeba ze strany školy dělat pro to, aby komunikace s rodiči žáků z etnických menšin byla úspěšná?

Příloha č. 2

Rozhovor s Učitelkou 2

1. Sběr informací o respondentovi

Jakou funkci ve škole zastáváte?

Zastávám zde ve škole funkci výchovné poradkyně pro první stupeň a třídní učitelky ve třetím ročníku.

Jaké je Vaše vzdělání?

Vysokoškolské, magisterské, učitelství pro první stupeň. V rámci výchovného poradenství mám dvouleté navazující studium.

Kolik let pracujete ve svém oboru?

Ve školství pracuji zhruba 10 let.

S jakými etnickými menšinami jste za svou praxi komunikovala?

Určitě to jsou Romové, v poslední době Vietnamci, Ukrajinci, Rusové, hodně Albánci.

2. Znalost českého jazyka

Jak hodnotíte jazykovou znalost rodičů žáků z etnických menšin? Mají potenciál domluvit se?

Jsou tu cizinci, kteří zde mají rozjeté podnikání, tito rodiče umí česky velmi dobře ústní i psanou formou, a pak je tu na druhé straně spousta rodičů, kteří česky neumí vůbec. Myslím si, že Romové jsou nám z těch menšin nejbližší, domluví se s námi a rozumí nám až moc dobře a ten problém bych viděla u rodičů ze států bývalého Sovětského svazu. Tam to začíná být problémem, že rodiče nerozumí, nemluví na ty děti doma česky a tím pádem oni pak mají problém ve všem.

Pokud rodič špatně ovládá český jazyk, jak komunikace s ním probíhá?

No, většinou přes to dítě. To jejich dítě se stává prostředníkem.

Je dítě prostředníkem i v situaci, kdy řešíte například výchovný problém?

Já jsem nezažila situaci, kdy by se řešil nějaký výchovný problém, aby to dítě nemohlo být prostředníkem. Většinou se jedná o něco, co je běžné a co může zprostředkovat.

Má omezená znalost českého jazyka dopad na samotného žáka?

Určitě má dopad na jeho studijní výsledky. To stoprocentně. Nerozumí, co se po něm chce, když už rozumí, tak užívá v českém jazyce nesprávně koncovky, nezařadí slova správně do rodů, vzorů, životnosti atd. Často také nerozumí zadání. U nás na škole se to týká hlavně Ukrajinců a Rusů.

3. Bariéry v komunikaci

Jaké bariéry vstupují do komunikace mezi školou a rodiči žáků z etnických menšin?

Určitě je to ta jazyková bariéra a pak také celkové pojetí jejich kultury. Například Ukrajinci a Albánci úplně jinak koukají na ženy, na to, jaká mají práva a postavení ve společnosti, od toho se pak odvíjí i ta komunikace s učitelkou ženou. Už na začátku té komunikace opravdu dávají najevo, že jste jenom žena. Další bariéra, a to neplatí jen u těchto menšin, ale i celkově, je finanční zázemí rodin. Když rodiče mají peníze, začínají hůře komunikovat s učiteli. Mají pocit, že si mohou dovolit leccos, i to, co už překračuje různé hranice. Zažila jsem situaci, kdy si tatínek Ukrajinec přišel do třídy pro syna, chtěl vyzvednout i dalšího kamaráda z té třídy, tak jsem se mu snažila vysvětlit, že není jeho zákonný zástupce, že bez lístečku od rodičů žáka pustit nemůžu, a tam byla taková velká nadřazenost. Dávali nám na odiv, že jsou majetní, a že se s námi o ničem bavit nebudou. To není vždycky příjemný.

A jaká kulturní specifika v komunikaci spatřujete u Romů?

Má zkušenost je taková, že jsou hrozně vřelí, srdeční, umí vám ukázat, že vás mají rádi, sice neumějí český jazyk a matematiku, ale umějí nádherně zpívat, kreslit a tancovat, z toho jsem úplně nadšená. Tam je to o tom, že si nesmíte všechno tak brát, protože oni používají ty své vulgarismy, které říkají v romštině i češtině, ale nechtějí vás urazit. Prostě tak vulgární jsou. Musíte je prostě umět přijmout, jak žáky, tak rodiče. Když přijde ta romská mamka, tak jít k ní s úsměvem a podat jí tu ruku, pozdravit se s ní a říct jí něco. Ale v momentě, kdy vám to nejde ze srdce, tak oni to vycítí. Tady ve škole máme Romy, například tu máme v páté třídě žáka, jeho tatínek komunikuje. Stará se o své děti sám, maminka je snad zavřená. Ten kluk sice občas dělá průšvihy, několikrát byl za školou, ale ten tatíka má snad tři zaměstnání, aby ty děti uživil. Na druhém stupni mám zase jinou zkušenost. Jedna žákyně byla opravdu hodně vulgární, ale zase jsme u toho, je to jejich kultura. S třídním učitelem si teda hodně nerozuměli, ona přidávala na té vulgaritě, takže se to řešilo skoro jako šikana učitele. Maminka pak přiběhla s tím, že my jsme tady všichni špatní.

4. Metody a postupy

Jakých metod a postupů v komunikaci s rodiči žáků z etnických menšin využíváte?

Nám se osvědčilo hlavně osobní setkání, ale to vlastně celkově, ať je to menšina, nebo není. A hlavně vždycky dodržovat slušnost, ale to opět platí pro všechny lidi, ale rodiče z etnických menšin si to o to víc berou, jsou více vztahovační, protože se tu cítí jako ta menšina. Je to tedy hlavně o tom, aby vám začali důvěřovat. O tom to je.

Jaké formy komunikace využíváte?

Určitě mluvenou formu. Někdy pomůže syn nebo dcera, to pak jde.

Kdo je podle Vás iniciátorem komunikace?

Vždycky my. A neliší se to u jednotlivých menšin. To je taky zvláštní, že čeští rodiče přijdou, víc se ptají, ale u těch rodičů z etnických menšin mi připadá, že si řeknou: „Tady jsme vám to dítě dali, tak tady o něj pečujte těch 5-6 hodin vkuse, ať se naobědvají a vrátí se nám domů.“

A čím myslíte, že to je?

Nevím. Já si myslím, že jsou v cizí zemi, je to tady pro ně hodně namáhavý, to, aby si vydělali. Takže buď podnikají a mají zaplněný opravdu celý den, nebo mají 2-3 zaměstnání, protože nežijí jen sebe, ale i své příbuzné v Albánii v Kosovu, na Ukrajině, Vietnamu a podobně. Většinou přicházejí až v momentě, když nutně potřebují něco řešit, to pak přijdou a spíše je to z jejich strany „pomozte nám“, když třeba žákovi něco nejde. U těch Romů je to zase spíše z nezájmu. Menšiny jako Ukrajinci, Vietnamci, Albánci – tam je to kvůli jejich pracovní vytíženosti a u Romů celkový nezájem.

Připravujete se na komunikaci s rodiči žáků z etnických menšin?

Určitě. Ta příprava se týká toho, co chci řešit, už tak nějak vím, jak jednáji, jak mi rozumí, jakým způsobem jim to mám podat, většinou i člověk zná, co jim vadí, co jim nevadí a určitě se musíme připravit. Zároveň je potřeba mít i nějaké řešení, z naší strany navrhnout, co očekávám.

Můžete uvést nějaký příklad toho, co rodičům z etnických menšin vadí, nebo nevadí?

No, třeba konkrétně u těch Albánců vím, že úplně neradi poslouchají, že jejich dítě dělá něco špatně. Takže tam musíte vážit slova. Neřeknete „tady už to vidím na počáteční šikanu“, ale

opravdu to řeknete nějak jinak, že třeba „častěji tomuto spolužákovi ubližuje“. Musíte vždycky vědět trochu o té kultuře toho národa. Co se týká například Vietnamců a Romů, tam rodiče chodí většinou s tím, že my je osočujeme z toho, že jsou žlutí, černí nebo mají šikmý oči a oni tyhle urážky strašně neradi poslouchají. Když vám rodič řekne, že spolužák řekl o jejich dítěti, že je žlutý a má šikmý oči, jsou schopni to několikrát opakovat, ten rasismus tam cítí. Hlavně nesnažit se před nimi omlouvat, že se nic nestalo, ale ukázat jim, že s tím taky nesouhlasíte, že to není v pořádku.

Jakým způsobem škola motivuje rodiče žáků z etnických menšin ke komunikaci?

Pozitivní dopad na tu komunikaci mají školní akce, naše škola je sportovně zaměřená, pořádáme vánoční a velikonoční dílničky, různá vystoupení dětí ke konci školního roku, je to hodně provázané i se sportem, na aréně máme vánoční odpolední bruslení, a tam s nimi k tomu kontaktu dochází hezky.

Pomáhají Vám v komunikaci s rodiči nějakí jiní učitelé či odborníci?

Určitě je tu vždycky někdo z týmu, koho berete k sobě. My jsme tu dvě výchovné poradkyně, takže většinou chodíme spolu, takže vždy jsme tu s někým.

Kde nebo z čeho čerpáte informace o komunikaci s rodiči žáků z etnických menšin?

Hodně jsem si přečetla a zjistila. Jednak jsou to zkušenosti ze života a další věc je, že mě to vždy zajímalo a hodně jsem si přečetla o historii, o kultuře toho národa.

Doplňující otázka

Se kterými rodiči je podle Vás komunikace nejsnazší a se kterými naopak nejsložitější a proč?

Kdybych to vzala na ty menšiny, tak pro mě je nejsnazší komunikace s Romy, protože k nám mají nejbliž jazykem a kulturou. Kdybych to měla zobecnit, tak mně se vždycky nejlíp komunikuje s dětmi ze slabších sociálních rodin. Nevím proč, je to tak. Nejtěžší je ta komunikace s rodiči, kteří jsou hodně zaměstnaní a nemají čas vůbec na nic, nechoděj, nechtějí s vámi mluvit a všechno je ztráta času. Tam je ta komunikace hodně těžká.

Shrnující otázka

Co je podle Vás potřeba ze strany školy dělat pro to, aby komunikace s rodiči žáků z etnických menšin byla úspěšná?

Prvním krokem jsou ty školní akce, ty tomu hodně přispívají, ale nejdůležitější je... nevím, jak to říct... nějaká upřímnost, nenadřazenost, mluvit s nimi jako rovný s rovným.